

Maria Rosa Fontebasso

**A aprendizagem na educação de jovens e adultos:**  
“o tempo fora dos eixos”

Porto Alegre  
2002

Maria Rosa Fontebasso

**A aprendizagem na educação de jovens e adultos:  
“o tempo fora dos eixos”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para  
obtenção de título de Doutor em Educação.  
Orientador: Profa. Dra. Margareth Schäffer

Porto Alegre  
2002

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO**  
**BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

F682a Fontebasso, Maria Rosa  
A aprendizagem na educação de jovens e adultos : o tempo  
fora dos eixos / Maria Rosa Fontebasso. - Porto Alegre : UFRGS,  
2002.  
f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Porto Alegre, BR-RS, 2002. Schäffer, Margareth, orient.

1. Educação de jovens e adultos - Tempo - Aprendizagem.  
I. Schäffer, Margareth. II. Título.

CDU - 374.7

*Esta tese para a obtenção de título de Doutor em Educação teve o apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e do Centro Universitário La Salle / Canoas, no período de setembro/2000 a abril/2001, durante o qual foi realizado Doutorado-Sanduiche, na Universidad de Barcelona – Barcelona/Espanha.*

### **Dedico esse trabalho**

Aos estudantes, cujo nome foi omitido para preservar sua identidade, que me ofereceram a intimidade de sua memória para fundir-se com a minha

Aos que formam o círculo de afeto mais próximo, pertencentes ao meu presente e passado, bem como ao futuro que me ultrapassará: Valéria, Rogério, Maurício, César e Bruno

# ALGUNS TRAÇOS DA CARTOGRAFIA DOS ATRAVESSAMENTOS EM MINHA SUBJETIVIDADE AO LONGO DA PRODUÇÃO DESTA TESE

*À Dra. Margareth Schäffer*

AGRADEÇO a competência e o rigor na orientação desta tese, cujos limites e incompletudes são meus, mas seriam bem mais acentuados sem seu acompanhamento

E

*À Margareth (escondida na profissional)*

AGRADEÇO a sensibilidade que se fez “ver” nas exigências isentas de julgamento moral, nos cuidados com que me tratou em diferentes tempos da produção do texto, alguns muito difíceis, e na cumplicidade que me empurrou para superar meus próprios limites.

Pessoa generosa que, ao longo desta produção acadêmica, me fez exercitar a concepção deleuziana de aprendizagem, o que significou compor pontos singulares de mim com os da investigação que me desmembrou e me levou a penetrar num mundo de problemas até aquele tempo desconhecidos e impensáveis.

## **DE ALÉM MAR**

AGRADEÇO a acolhida e orientação da Profa.. *Dra. Juana M. Sancho Gil*, da Universidad de Barcelona/Barcelona - Espanha

REGISTRO TAMBÉM O AGRADECIMENTO A ALGUMAS DAS PESSOAS QUE ESTIVERAM DE ALGUMA FORMA INTERCONECTADAS EM REDE COMIGO E DEIXARAM SUA MARCA EM MINHA MEMÓRIA

*Profa. Dra. Margarete Axt*, cujo incentivo e cuja dedicação, em diferentes momentos da elaboração dessa tese, qualificaram minha produção;

*Prof. Dr. Augusto N. Triviños* que me ofereceu generosamente o elo necessário à ida para Barcelona;

*Ivone K. Muzykant e Fávaro Lummertz*, ontem alunos, hoje professores colegas, que se transformaram em colaboradores e amigos;

*José Ubirajara de Castro*, amigo que esteve próximo em momentos críticos, mesmo na distância;

*Patrícia Ribas e Susana M. da Costa*, elo com o EAJA, no qual foram gerados tantos sentimentos e tantos cruzamentos de subjetividades;

*Vera L. Carniel e Adriana C. Baptista*, cuja busca incansável dos livros que necessitei ultrapassou a responsabilidade profissional e se tornou cumplicidade com meu trabalho;

*Grupo de colegas* que se reuniam às sextas-feiras, sob a orientação da Profa. Dra. Margareth Schäffer, cuja ajuda levou à delimitação do referencial teórico;

*Cláudia C. Benetti*, na companhia de quem desvendei alguns dos pensamentos de Deleuze, com quem partilhei muitas dúvidas, de que brotou uma indispensável amizade;

*Fátima L. V. Rodrigues*, cujo atravessamento me reaproximou e ajudou na escrita;

*Marisa F. Nunes*, amiga que partilhou intensamente alguns dos mesmos temores e esperanças;

*Gilberto Ferreira da Silva*, amigo que fez uma pergunta, a qual transformei em acontecimento, indo a Barcelona;

*Dóris Fiss*, que tornou essa tese mais clara para o leitor e me ajudou em vários momentos de dúvidas sobre minha escrita;

Colegas e amigos *Ana Lúcia S. de Freitas, Cícero G. Lopes, Dóris H. de Souza, Elsa Avancini, Ledir G. Blanke, Leunice de Oliveira, Luiz Carlos Schwindt e Rubens S. Prá*, cuja presença e forma singular de estar próximos a mim teve o sentido de ancoradouro, durante uma travessia que foi solitária como o é toda a vida humana, num tempo profissional de efervescência e rupturas;

*Rosângela Soares*, sempre cúmplice e amiga.

*Quando consertamos a janela quebrada e a estufa começou a espalhar calor, pareceu que algo soltava dentro de nós, e Towarowski (um franco-polonês de vinte e três anos, doente de tifo) sugeriu que cada um oferecesse uma fatia de pão a nós três que trabalhávamos; a sugestão foi aceita.*

*Ainda um dia antes, esse acontecimento seria inconcebível. A lei do Campo mandava: “Come teu pão e, se puderes, o do teu vizinho”, e não havia lugar para a gratidão. Isso significava que o Campo estava mesmo acabado.*

*Foi o primeiro gesto humano entre nós. Acho que poderíamos marcar naquele instante o começo do processo pelo qual nós, que não morremos, de Häftlinge voltamos lentamente a ser homens. (LEVI, 2000, p. 161)*

## RESUMO

O presente trabalho apresenta inicialmente algumas conexões transversais nos tempos de vida da investigadora, preliminares à investigação. A partir dessas conexões, foram produzidas as questões que motivaram a elaboração da investigação sobre o desejo de aprender em um grupo de sujeitos de um programa de educação de jovens e adultos, bem como a procura e escolha de um referencial teórico que permitiu acompanhar a “atualização” desse desejo ao longo dos seus diversos tempos vividos.

Assim, a investigação partiu do problema de que os movimentos de “atualização” do desejo de aprender no tempo de aprendizagem de jovens e adultos não obedecem a uma ordem cronológica, mas sim aos diferentes modos de articulação do presente, passado e futuro.

No processo de construção do referencial teórico para investigar a “atualização” do desejo de aprender foi escolhido como eixo central o *tempo*, na concepção bergsoniana de duração, na qual se produzem a diferença e a singularidade, imbricadas no movimento de criação do sujeito.

Embora a escolha tenha recaído no *tempo*, esse é inseparável do *espaço*, daí que foi elaborada uma análise da sociedade capitalista globalizada da contemporaneidade. O *espaço* é entendido aqui como extensão onde se produz o sujeito, o qual sofre as investidas dos mecanismos econômicos e culturais hegemônicos para tentar cooptar o seu desejo, acenando-lhe com a ilusão de uma total satisfação, através do consumo. Para tanto, foram analisados alguns mecanismos utilizados para a cooptação do sujeito, tais como a omissão ou suspensão de sua memória, como meio de conhecimento individual e da humanidade, cujos desdobramentos são a construção de uma lógica da não diferença e o desrespeito à alteridade, o que caracteriza a massificação da sociedade.

Junto à análise da sociedade capitalista massificada foi feita também uma análise das possibilidades de novas e múltiplas formas de subjetivação produtoras de linhas de fuga à homogeneização do sujeito, de dentro da sociedade, pois não há um fora possível. As novas possibilidades foram delineadas a partir de um referencial teórico encontrado na psicanálise com suas contribuições sobre a produção do desejo, bem como as interlocuções possíveis com a filosofia da diferença em Deleuze.

Quanto à orientação metodológica da investigação, a escolha do eixo *tempo* levou à orientação do método intuitivo bergsoniano através da leitura feita por Deleuze, o qual utiliza o caso-pensamento que, aqui, é a educação de jovens e adultos em processo de alfabetização, separando as questões relativas ao *espaço* e ao *tempo* e privilegiando o segundo; verifica se o problema proposto é um falso ou um verdadeiro problema, esse último propõe outras questões ao longo da investigação, não busca apenas soluções; acompanha o movimento do pensamento sem ter, *a priori*, um modelo dividido em categorias, mas procurando vê-lo na linha da duração e da produção de uma memória ontológica.

O acompanhamento do pensamento dos sujeitos foi feito através da realização de entrevistas, nas quais falaram sobre o seu passado, o seu presente e suas perspectivas futuras, tendo como eixo das perguntas o desejo de aprender.

Foi delimitado um grupo de nove sujeitos que participaram da investigação e estabelecidos os três tempos para serem entrevistados: o *tempo de rememoração*, no início do atual período de escolarização, para lembrar suas experiências passadas em relação ao desejo de freqüentar a escola; o *tempo de produção/passagem*, ao final do primeiro semestre de escolarização, para falar de suas experiências atuais; o tempo de *fechamento/abertura*, um ano após a segunda entrevista, para fazer um balanço de suas aprendizagens e das possíveis

mudanças em sua vida a partir dessas aprendizagens. Esses três tempos permitiram delinear a cartografia do movimento de “atualização” do desejo de aprender dos sujeitos investigados.

Após cada tempo de entrevistas dos sujeitos foi feita uma análise do que era comum a todas as falas dos sujeitos, não no sentido de encontrar generalidades, mas relativo à existência dos movimentos do seu pensamento, constituindo-se nos três entretempos da investigadora.

Por fim, foram elaboradas conclusões e novas problemáticas acerca do desejo de aprender e suas conexões com a produção da diferença, do estilo e da singularidade, bem como as articulações delineadas entre o presente da aprendizagem na escola, o passado e futuro de cada sujeito.

A partir das conclusões e problemáticas construídas através da análise das entrevistas, foi possível apontar para algumas indicações de como se materializam as investidas da sociedade capitalista globalizada nos movimentos capilares sociais, no caso, nos sujeitos de um programa de educação de jovens e adultos, o que se mostrou de forma não monolítica, mas com ranhuras e falhas, o que permitiu ressaltar a máxima de que “nada está decidido” a respeito do sujeito e da subjetividade no seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, desejo de aprender, tempo, diferença e singularidade.

## RESUMÉ

Ce travail présent à son début quelques connexions transversales de la vie de la recherche préliminaires à cette investigation. A partir de quoi des questions ont été produites qui ont motivé l'élaboration de cette investigation sur le désir d'apprendre réalisée au milieu d'un groupe de sujets suivant un programme d'éducation pour jeunes et adultes et aussi la recherche et le choix d'un référentiel théorique qui a permis d'accompagner l'actualisation de ce désir tout au long de ses différents temps de réalisation.

Ainsi, l'investigation a démarré à partir du problème des mouvements d'"actualisation" du désir d'apprendre, au moment même de l'apprentissage de jeunes et adultes, n'obéissent pas à un ordre chronologique mais aux différentes manières d'articulation du présent, passé et futur.

Pour le procès de construction du référentiel théorique à investiguer l'"actualisation" du désir d'apprendre a été choisi comme axe central le *temps*, d'après la conception bergsonienne de durée suivant laquelle la différence et la singularité se produisent imbriquées dans le mouvement de création du sujet.

Bien que le choix ait été le temps, celui-ci étant inséparable de l'*espace*, on a élaboré une analyse de la société capitaliste globalisée du moment contemporain. L'*espace* y est compris comme l'extension où se produit le sujet, lequel subit des offensives des mécanismes économiques et culturels hégémoniques essayant de coopter le désir, lui offrant l'illusion d'une satisfaction totale à travers la consommation. Pour y arriver, on a analysé quelques mécanismes utilisés pour la cooptation du sujet, tels que l'omission ou la suspension de sa mémoire, comme moyen de connaissance individuelle et de l'humanité, dont les déploiements constituent la construction d'une logique de non différence et le manque de respect à l'altérité, ce qui caractérise la massification de la société.

Parallèlement à l'analyse de la société capitaliste massifiée, on a fait aussi une analyse des possibilités de nouvelles et multiples formes de subjectivation productrices de lignes de fuite à l'homogénéisation du sujet à l'intérieur de la société, le dehors n'existant pas. Les nouvelles possibilités ont été définies à partir d'un référentiel théorique trouvé dans la psychanalyse, lors de ses contributions sur la production du désir et les interlocutions possibles avec la philosophie de la différence chez Deleuze.

En ce qui concerne l'orientation, le choix de l'axe *temps* a emmené à la méthode intuitive de Bergson par la lecture qui em fait Deleuze, on utilise le cas-pensée qui, dans notre cas, c'est l'éducation de jeunes et adultes en procès d'alphabétisation, en écartant les questions relatives à l'*espace* et à le *temps* et privilégiant le deuxième ; on vérifie si le problème proposé est faux ou vrai ; ce dernier propose d'autres questions tout au long de l'investigation, il ne cherche pas seulement des solutions, il accompagne le mouvement de la pensée sans avoir, *a priori*, un modèle divisé en catégories, mais cherchant de le voir sur la ligne de durée et de production d'une mémoire ontologique.

L'observation de la pensée des sujets a été faite à travers la réalisation d'interviewes, auxquelles ils ont parlé de leur passé, leur présent et leurs perspectives futures, toujours en ayant comme axe des questions le désir d'apprendre.

On a délimité le groupe en observation à neuf sujets qui ont participé de l'enquête et on a établi trois temps pour la réalisation des interviews: *le temps des souvenirs*, au début de l'actuelle période de scolarisation pour qu'ils se souviennent de leurs expériences passées en tant que désir d'aller à l'école ; *le temps de production/passage* en finissant le premier semestre de scolarisation, pour parler de leurs expériences actuelles ; le temps de clôture/ouverture un an après la deuxième interview, pour faire le bilan de leur apprentissage et des probables changements de vie dus à cet apprentissage . Ces trois temps ont permis

d'établir la cartographie du mouvement d'"actualisation" du désir d'apprendre des sujets en question.

Après chaque période d'interviewes des sujets on a fait une analyse de ce qui était commun à tous, pas dans le sens de déterminer des généralités, mais l'existence des mouvements de leur pensée, ce qui constitue les trois entretiens de l'enquêtrice.

Finalement, on a élaboré des conclusions et de nouvelles problématiques à l'égard du désir d'apprendre et leurs connexions avec la production de la différence, le style et la singularité et aussi les articulations établies entre le présent, le passé et le futur de chaque sujet dans l'apprentissage à l'école.

A partir des conclusions et problématiques construites à travers l'analyse des interviews, il a été possible de se tourner vers quelques indications de comment se matérialisent les abordages de la société capitaliste mondialisée dans les mouvements sociaux, dans notre cas, les sujets d'un programme d'éducation de jeunes et adultes, ce qu'on a montré de manière non monolithique, qu'contraire avec des fissures et fautes, et qui a permis de réhausser la maxime du "rien n'est décidé" sur le sujet et la subjectivité dans son processus d'apprentissage.

Mots clé : éducation de jeunes et adultes, désir d'apprendre, temps, différence et singularité.

## SUMÁRIO

<b>1 OS TEMPOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	15
1.1 TEMPO PRELIMINAR À INVESTIGAÇÃO.....	15
1.2 O TEMPO DE SUBJETIVAÇÃO, DIFERENÇA E SINGULARIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA.....	18
<b>2. O ESPAÇO COMO TESSITURA QUE SE ESTENDE E NO QUAL SE PRODUZ O SUJEITO E A SUBJETIVIDADE</b> .....	22
2.1 O SUJEITO NO PRESENTE.....	22
2.2 OS DEVIRES NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO.....	29
2.3 O SUJEITO “FORA DA MODERNIDADE”.....	32
2.3.1 O Sujeito e o Desejo.....	38
2.3.2 O Sujeito da Diferença e da Singularidade.....	45
2.4 OUTROS TEMPOS DA INVESTIGAÇÃO.....	56
<b>3.SUJEITO E O “TEMPO FORA DOS EIXOS”</b> .....	59
3.1 A ESCOLHA DOS SUJEITOS E OS TRÊS TEMPOS DAS ENTREVISTAS.....	59
3.2 ASSIMETRIA ENTRE O TEMPO DO INVESTIGADOR E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	62
3.3 TEMPOS DIFÍCEIS: a escolha do método de investigação.....	65
3.4 PROCESSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	66
3.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	67
<b>4. OS TEMPOS DOS SUJEITOS: tempo de rememoração, tempo de passagem/produção e tempo de fechamento/abertura</b> .....	73
4.1 ESTUDAR PARA LER AS LINHAS DOS ÔNIBUS: aprendizagem, diferença e singularidade.....	77
4.1.1 Tempo de Rememoração.....	77
4.1.2 Tempo de Passagem/Produção.....	81
4.1.3 Tempo de Fechamento/Abertura.....	85
4.2 ESTUDAR E TRABALHAR UMA VINCULAÇÃO QUE DESLIZOU NO TEMPO: aprendizagem, diferença e singularidade.....	87
4.2.1 Tempo de Rememoração.....	87
4.2.2 Tempo de Passagem/Produção.....	90
4.2.3 Tempo de Fechamento/Abertura.....	93
4.3 FALAR PARA DEFENDER-SE: aprendizagem, diferença e singularidade.....	100
4.3.1 Tempo de Rememoração.....	100
4.3.2 Tempo de Passagem/Produção.....	107
4.3.3 Tempo de Fechamento/Abertura.....	112
4.4 ESTUDAR PARA SER PROFESSORA: aprendizagem, diferença e singularidade....	118
4.4.1 Tempo de Rememoração.....	118
4.4.2 Tempo de Passagem/Produção.....	123
4.4.3 Tempo de Fechamento/Abertura.....	127
4.5 APRENDER A LER PARA SER INDEPENDENTE: aprendizagem, diferença e singularidade.....	133
4.5.1 Tempo de Rememoração.....	133
4.5.2 Tempo de Passagem/Produção.....	138
4.5.3 Tempo de Fechamento/Abertura.....	144
4.6 ESTUDAR É UM SONHO: aprendizagem, diferença e singularidade.....	151
4.6.1 Tempo de Rememoração.....	151
4.6.2 Tempo de Passagem/Produção.....	155
4.6.3 Tempo de Fechamento/Abertura.....	157

4.7 ESTUDAR É NECESSIDADE FUNDAMENTAL: aprendizagem, diferença e singularidade.....	159
4.7.1 Tempo de Rememoração.....	159
4.7.2 Tempo de Passagem/Produção.....	163
4.7.3 Tempo de Fechamento/Abertura.....	164
4.8 APRENDER É COMPREENDER O NOVO: aprendizagem, diferença e singularidade.....	170
4.8.1 Tempo de Rememoração.....	170
4.8.2 Tempo de Passagem/Produção.....	174
4.8.3 Tempo de Fechamento/Abertura.....	178
4.9 LER É PODER MOVIMENTAR-SE: aprendizagem, diferença e singularidade.....	180
4.9.1 Tempo de Rememoração.....	180
4.9.2 Tempo de Passagem/Produção.....	185
4.9.3 Tempo de Fechamento/Abertura.....	188
<b>5 OS ENTRETEMPOS DA INVESTIGADORA</b> .....	190
5.1 PRIMEIROS ENTRETEMPOS.....	190
5.2 SEGUNDOS ENTRETEMPOS.....	196
5.3 TERCEIROS ENTRETEMPOS.....	200
<b>6 DESEJO DE APRENDER NUM “TEMPO FORA DOS EIXOS”</b> .....	206
6.1 DESEJO DE APRENDER E PRODUÇÃO DA DIFERENÇA DE NATUREZA.....	208
6.2 DESEJO DE APRENDER, SENTIMENTOS DESESTABILIZADORES E PRODUÇÃO DO ESTILO.....	209
6.3 ESCUTA DO DESEJO DE APRENDER E PRODUÇÃO DA SINGULARIDADE.....	213
6.4 “NÃO ESCUTA” DO DESEJO DE APRENDER E AFASTAMENTO DA ESCOLA.....	215
6.5 TEMPO “FORA DOS EIXOS” E APRENDIZAGEM NA ESCOLA.....	217
<b>7 TEMPO DE “SINGULARIDADES INTERCONECTADAS”</b> .....	221
<b>8 EM TEMPO</b> .....	223
<b>9 REFERÊNCIAS</b> .....	229
<b>ANEXOS</b> .....	232

## 1 OS TEMPOS DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação tem conexões transversais com diferentes tempos de minha vida pessoal e acadêmica. No entanto, levarei em conta apenas o tempo de vida acadêmica para marcar um ponto de partida gerador de devires-perguntas<sup>1</sup>, devires-estudos, devires-acontecimentos, os quais formaram diferentes agenciamentos produtores desta pesquisa acerca do desejo de aprender em estudantes jovens e adultos. O ponto de partida considerado será o exercício da docência no Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas estaduais, o qual será chamado metaforicamente de rizoma<sup>2</sup> do qual brotou uma dissertação de mestrado, que, por sua vez, gerou questões que resultaram nesta tese de doutorado com novas questões, acenando para novos devires.

### 1.1 TEMPO PRELIMINAR À INVESTIGAÇÃO

A presente investigação foi elaborada a partir de uma contínua reflexão sobre a produção da subjetividade no espaço profissional do qual fiz parte por muitos anos – a escola pública estadual. Inúmeros questionamentos surgiram, alguns devido ao meu relacionamento como colega, mas outros, pelo exercício da supervisão escolar que exigia uma maior compreensão do que se passava, dada a natureza do trabalho desenvolvido junto ao corpo docente. Algumas das perguntas da época eram: por que alguns sujeitos se empenhavam tanto e outros escamoteavam seu trabalho, no mesmo espaço escolar e a partir das mesmas solicitações? Por que alguns se queixavam tanto e não produziam, e outros transformavam as dificuldades em desafios, fazendo surgirem experiências satisfatórias com o ato de ensinar? Outras questões circulavam no ambiente escolar e espelhavam idéias do senso comum relativas à responsabilidade individual pelo sucesso ou fracasso da tarefa docente. Perguntava-se: por que o professor não procurava outro trabalho, ao invés de apenas queixar-se devido ao seu baixo salário? Por que a atuação do professor da escola pública caracterizava-se por uma maior responsabilidade na escola particular? Ou ainda: será que o

---

<sup>1</sup> O termo “devires” é aqui empregado segundo a concepção de Deleuze, a qual lhe dá um sentido de imanência à subjetividade e à própria vida, conferindo-lhe um caráter de imprevisibilidade: “Os devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas” (...) “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

<sup>2</sup> “Os sistemas em rizoma ou “em treliça” podem derivar infinitamente, estabelecer conexões transversais sem que se possa centrá-los ou cercá-los. O termo “rizoma” foi tomado de empréstimo à botânica, onde ele define os sistemas de caules subterrâneos de plantas flexíveis que dão brotos e raízes adventícias em sua parte inferior” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 322).

professor merecia o salário que ganhava, mostrando tantas resistências a uma reflexão sobre si e seu desempenho?

Estas e muitas outras perguntas estavam imbricadas num desejo de compreender o mundo do trabalho em que eu estava imersa, como professora e como supervisora educacional, na tentativa de ultrapassar os limites das práticas pedagógicas reprodutoras e mecânicas - as minhas e a dos outros profissionais, para alcançar os vãos mais altos da interferência e da transformação no âmbito local, com vistas a uma transformação social mais ampla, construindo uma “educação libertadora”. Esses pensamentos dominavam parte de uma geração que, na década de 1970, ainda acreditava na utopia de uma sociedade socialista igualitária.

O mundo foi se complexificando, o conhecimento ao qual me foi possível ter acesso para compreendê-lo mostrou-me a impossibilidade de realização da utopia perseguida, e novos problemas foram surgindo. Por isso, no rastro das questões anteriormente postas, surgiram outras: como o espaço e o tempo agem sobre os sujeitos; como os espaços/tempos da escola produzem a subjetividade ou diferentes formas de subjetivação? Enfim, havia o desejo e o compromisso, como profissional e sujeito da educação, de compreensão do espaço/tempo da escola pública e de engajamento na luta para que ela atendesse às necessidades da população, especialmente daquela tradicionalmente excluída. Eu julgava que a escola pública deixava muito a desejar. Eram as questões ética e política que falavam.

Os compromissos ético e político direcionaram, no tempo de docência e da elaboração da dissertação de mestrado, a busca de referenciais e investigações que privilegiaram as teorias da reprodução, da indústria cultural e massificação social, da dialética materialista e da alienação, procurando responder às perguntas via compreensão do discurso ideológico de alunos e professores, temas preponderantes para boa parte dos investigadores da área da educação na década de 1980. O trabalho realizado, no entanto, deixou-me o sentimento de algo inacabado e inconcluso, o que representou uma porta aberta para algo que ainda deveria ser seguido para ampliar minha própria visão sobre a problemática mencionada.

Qualquer investigação é incompleta, no sentido de que sempre há algo mais a dizer a respeito do que se investiga, e é justamente essa abertura para o infindável perguntar humano que me levou a mais um patamar na busca da compreensão do que, inicialmente, seria o espaço da escola pública estadual. Essa busca envolveu assumir que meu novo caminho necessitava ultrapassar a compreensão das questões que diziam respeito ao discurso ideológico do sujeito, exigindo um mergulho mais profundo no estudo da subjetividade, sem que tal fato signifique a exclusão do primeiro O alvo de investigação sofreu um deslocamento

da escola pública estadual para a educação de jovens e adultos, permanecendo, no entanto, a centralidade da preocupação com a questão social e ética da educação.

O deslocamento do alvo da investigação deu-se por conta do percurso em busca dos diferentes significados de espaço e de tempo, cuja trajetória entrecruzou história pessoal e acadêmica, mostrando em inúmeros momentos o quanto, e como, o investigador é um sujeito no qual se entrelaçam sensações, percepções, desejos, memória, cognições e recognições.

O exercício de minha docência passou do ensino fundamental e médio para o ensino superior, com envolvimento, há alguns anos, num programa de educação de jovens e adultos<sup>3</sup> da comunidade em que está inserida a instituição onde trabalhava. Com isso, novas preocupações povoaram meu imaginário, dessa vez voltadas para um grupo de jovens e adultos não escolarizados e sem o domínio da leitura e da escrita.

Por outro lado, o campo a ser investigado foi definido pela escolha do eixo tempo, considerando a amplidão da tarefa em relação ao tempo físico/cronológico disponível para realizá-la. Dessa forma, o eixo espaço foi remetido para outro momento de minha caminhada com a investigação acadêmica. Embora saiba que espaço e tempo são inseparáveis, há especificidades e estas não devem ser escamoteadas sob o arguendo de que “espaço e tempo são inseparáveis”,

Inteirar-me da amplidão de significados sobre o tempo foi um dos resultados da busca feita para encontrar as diferentes abordagens sobre ele existentes, através de diversos autores, tanto no campo das ciências consideradas naturais como no das consideradas humanas.

Outro movimento acabou ocorrendo, junto às decisões de realizar a investigação num programa que exigia um envolvimento muito grande de minha parte, juntamente com a primeira demarcação do campo teórico. Decidi-me pela escolha dos estudantes ao invés dos professores, pois aqueles estavam provocando em mim uma atenção cada vez maior, na medida que os escutava e vislumbrava um mundo de lutas, de sucessos e fracassos no seu desejo de ser outra coisa, no desejo de ultrapassar as fronteiras de seu cotidiano, enfim, no desejo de construir um outro mundo para si. Desejei acompanhar os movimentos que esses estudantes realizaram para chegar à escola, ultrapassando diferentes e grandes barreiras, bem como o seu pensamento sobre a escola e a aprendizagem, na infância e no presente.

---

<sup>3</sup> O programa em questão é denominado: Ensinando e Aprendendo com Jovens e Adultos – EAJA; está localizado no Centro Universitário La Salle - Canoas; foi estruturado até o ano 2000 nas Etapas I, II e III, correspondendo ao período de alfabetização das primeiras quatro séries do Ensino Fundamental; seu funcionamento iniciou em 1995 como experiência, para propiciar aos acadêmicos das licenciaturas da instituição um lugar para as práticas de ensino, em que pudessem ter o assessoramento direto de seus professores; iniciou atendendo os funcionários e, hoje, está aberto à comunidade. Coordenei o programa de 1995 a 1999 e de agosto de 2001 a fevereiro de 2002.

No grupo de jovens e adultos, predominantemente feminino, e cujo processo de alfabetização venho acompanhando há seis anos, são inúmeras as falas que reportam o sujeito de hoje a um passado mais ou menos distante, com diferentes lembranças, num espectro de variações que envolvem impedimentos diversos à sua entrada ou permanência na escola.

Desabafos sobre a impossibilidade de estudar devido à necessidade de trabalho no campo; a condição de mulher que não necessitava de estudo, segundo a concepção do pai; a ausência, no interior, de escola próxima à casa; o casamento que prolongou o impedimento à sua ida para a escola; a preferência para que o irmão fosse à escola, por ser homem. Estes são alguns dos depoimentos das mulheres que procuram o programa, já na maturidade ou na velhice, quando os motivos para não irem à escola não mais existem.

É sobre esses sujeitos que elaborei meus questionamentos “finais” para produzir o presente trabalho.

## 1.2 O TEMPO DE SUBJETIVAÇÃO, DIFERENÇA E SINGULARIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Escolhido o campo e o universo de investigação, foi iniciado o movimento de elaboração do problema de pesquisa, o qual passou por diferentes etapas e reelaborações, fruto da continuidade dos estudos e ampliação tanto do referencial teórico, quanto da visão do tema escolhido.

Elaborado o problema, foi necessária a definição dos objetivos e das hipóteses de trabalho, os quais também exigiram um movimento contínuo de elaboração e reelaboração, num desdobramento que provocava mudanças em todo o trabalho, pois a reformulação de uma parte exigia novo olhar sobre a outra.

A definição de problema, objetivos e hipóteses, envolveu também pensar no método para a investigação, pois constatei sua imbricação, a dependência de um sobre o outro à medida que procurava responder a perguntas sobre como fazer para alcançar o que me propunha.

A escolha recaiu sobre o método intuitivo deleuziano<sup>4</sup>, o qual me fez pensar inicialmente sobre a falsidade ou veracidade do problema. Para Deleuze, o verdadeiro problema não se refere, necessariamente, àquilo que é possível responder, mas à própria formulação da questão, que pode nos provocar a elaboração de novas questões e nos faz

---

<sup>4</sup> Apresento e analiso o método escolhido para essa investigação no Capítulo 3, seção 3.5.

pensar e buscar o acontecimento como quebra de direção, a diferença de natureza como diferença de si mesmo, o singular como único para si.

Em outras palavras, o verdadeiro ou falso problema não se refere apenas às soluções ou à falta de soluções, refere-se também à criação do problema, ao pensar e interrogar sobre o que ainda não é, ou, como nos diz Deleuze (1999, p. 9), “colocar o problema não é simplesmente descobrir, é inventar. A descoberta incide sobre o que já existe, atualmente ou virtualmente; portanto, cedo ou tarde ela seguramente vem. A invenção dá o ser ao que não era, podendo nunca ter vindo”. A partir dessa perspectiva é que foi elaborado o problema de pesquisa, cuja explicitação apresento a seguir: Os movimentos de “atualização” do desejo de aprender no tempo da aprendizagem de jovens e adultos não obedecem a uma ordem cronológica, mas sim aos diferentes modos de articulação do presente, passado e futuro.

O problema, colocado como uma afirmação, levou à elaboração de um objetivo que atendesse o acompanhamento da vida dos sujeitos, por meio de suas lembranças, no que se refere ao que pensaram, sentiram e fizeram em relação à escola e à aprendizagem supostamente ligada à escola, desde o tempo de infância ao tempo atual. Não houve a pretensão de trabalhar com a história de vida de cada sujeito, mas trabalhar com as lembranças que o presente pudesse trazer, acompanhando os encaixes realizados com o passado, os quais mostrariam diferentes travessias, desvios, atalhos e tangenciamentos ocorridos em relação ao desejo de aprender. Assim, o objetivo da investigação foi acompanhar o tempo de subjetivação individual e do grupo, através do deslizamento/movimento do desejo de aprender, para cartografar a existência de possíveis acontecimentos, da diferença e do singular, através da fala dos sujeitos sobre suas lembranças e sobre o presente processo de estudo.

Com o problema procurei deixar aberto o caminho para múltiplas respostas e para novas perguntas. Ao tentar acompanhar o movimento de “atualização” do desejo de aprender de alguns jovens e adultos, propus-me a acompanhar o movimento do seu pensamento e, com isso, o que me interessou não foi a fenomenologia do individual, mas o acompanhamento do movimento do pensamento de cada sujeito como a materialização da pluralidade “de pensar o pensamento (seu ato, seu movimento) sobre o fundo de uma pré-compreensão ontológica do Ser como Uno” (BADIOU, 1997, p. 29).

Acompanhar o movimento de “atualização” do desejo de aprender é cartografar o movimento das afecções dos sujeitos no espaço vivido, como processo de subjetivação, o que exigiu elaborar hipóteses articuladas entre o objetivo e o problema escolhido, como segue: 1. há diferentes estilos de “atualização” do desejo de aprender; 2. o desejo de aprender não

obedece a um tempo cronológico, mas sim aos diferentes modos de articulação do presente, passado e futuro; 3. o tempo de subjetivação é um tempo de possibilidades, da diferença e do singular.

Para verificar as hipóteses formuladas sobre o processo de subjetivação e a produção da subjetividade dos sujeitos da investigação, foram elaboradas algumas perguntas para serem feitas na primeira entrevista, como primeiro movimento provocador de lembranças de um passado que se supõe poder ser trazido a partir de um presente que, finalmente, está sendo preenchido pela escola desejada desde a infância. As perguntas realizadas envolveram lembranças referentes ao desejo de aprender e de freqüentar a escola na infância e em outros tempos vividos, bem como a situação que levou o sujeito a decidir-se e buscar a escola no presente, e pretenderam poder responder as seguintes questões:

1. Quais os acontecimentos que provocaram a volta do adulto à escola?
2. Como se mostra o desejo de aprender do adulto, no passado, e reaparece no presente?
3. Como se manifesta a diferença e o singular no tempo de subjetivação de cada um dos adultos?
4. O que mudou entre a 1<sup>a</sup>, a 2<sup>a</sup> e a 3<sup>a</sup> entrevista?

Por ocasião da segunda e terceira entrevista, foram feitas outras perguntas, tendo em vista o conteúdo da primeira, o que está especificado no capítulo que trata das direções metodológicas da pesquisa (Capítulo 3).

Nas entrevistas foi procurado o movimento do pensamento dos sujeitos no sentido deleuziano de que “Pensar é sempre ‘fazer falar’ singularidades impessoais” (BADIOU, 1997, p. 23). Em outras palavras, pensar é delinear o cruzamento de forças que faz produzir singularidades impessoais, porque essas excluem comparações entre um sujeito e outro, sendo fruto de movimento do pensamento, cujo eixo nesta investigação foi a “atualização” do desejo de aprender.

Assim, há univocidade no pensar e Ser, na razão de que “Não só o pensamento do Ser é possível, mas só há pensamento na medida em que o Ser vem ao mesmo tempo declinar-se e nele pronunciar-se” (BADIOU, 1997, p. 29).

Por isso, as entrevistas foram o meio para acompanhar o processo de “atualização” do desejo de aprender no pensamento dos jovens e adultos, como movimento produtor de uma pluralidade de sentidos para cada sujeito e para o grupo, mas fazendo parte de um mesmo e único movimento do Ser, ou seja, um mesmo e único movimento de duração, “visível” e materializado na linguagem. A pluralidade de sentidos e a univocidade do Ser é destacada por

Deleuze (1988, p.75) como: “O essencial na univocidade não é que o Ser se diga num único sentido. É que ele se diga num único sentido *de* todas as suas diferenças individuantes ou modalidades intrínsecas. O Ser é o mesmo para todas estas modalidades, mas estas modalidades não são as mesmas”.

Enfim, as entrevistas serviram para fazer um recorte nas afecções produzidas nos sujeitos, cuja vida se desdobra num certo espaço, ou seja, no espaço em que se realiza sua parte material e visível.

Embora as questões relativas ao espaço não sejam objeto para essa investigação, como foi anteriormente assinalado, foram destacados alguns elementos que retratam, mesmo que parcialmente, como o sujeito da contemporaneidade vive na sociedade capitalista globalizada, ou seja, foram traçados alguns contornos do espaço onde se realiza o tempo de duração do sujeito.

## **2 O ESPAÇO COMO TESSITURA QUE SE ESTENDE E NO QUAL SE PRODUZ O SUJEITO E A SUBJETIVIDADE**

### **2.1 O SUJEITO NO PRESENTE**

Falar em sociedade global capitalista implica em falar no eixo do espaço que não é objeto dessa pesquisa, mas é a tessitura onde se dá a existência humana, como lugar de materialização da existência do sujeito e de sua subjetividade<sup>5</sup>, estes sim, objeto da presente investigação, daí a necessidade de destacar alguns elementos nos quais o sujeito se move e se produz subjetivamente.

O atual momento da globalização do capitalismo, fruto de um movimento de vários séculos, imprime cada vez mais fortemente uma racionalidade centrada nas capacidades individuais de competir, aparentemente desvinculadas das condições de vida do sujeito, aparentemente desterritorializadas das diferenças locais e regionais, e ignoradas as determinações estruturais de desigualdade social.

Isso significa uma pressão sobre as condições temporais do sujeito, sobre seu tempo de subjetivação<sup>6</sup>, a partir do domínio sobre as condições espaciais, sobre a produção de necessidades e as formas de supri-las, que sempre estiveram ao alcance de apenas alguns. O desprezo pelas determinações estruturais e de contexto do indivíduo – espaço de vida do sujeito – é apenas aparente, porque o poder econômico acredita que nem todos são capazes. É a velha crença na unilateralidade das capacidades individuais, o motor do atual estágio do darwinismo social, sendo bem vindos e feitos partícipes de um progresso para alguns, apenas os que conseguem subjetivar-se segundo os cânones econômico-sociais atuais.

As diferenças locais e regionais, na verdade, não são ignoradas, mas são desprezadas como um obstáculo à homogeneização, esta vendida como positiva e como necessária a um mundo que deve funcionar dentro de uma ordem benéfica para todos quantos aceitam suas regras.

Dessa forma, a produção dessa sociedade massificada e desse sujeito homogeneizado dar-se-á cada vez mais a partir das pressões externas de uma globalização que inclui o mercado<sup>7</sup>, este movido por uma competitividade que desterritorializa as condições de

---

<sup>5</sup> A discussão sobre as concepções de sujeito e subjetividade é feita nas seções 2.3, 2.3.1 e 2.3.2 desse Capítulo.

<sup>6</sup> A discussão sobre a concepção de subjetivação também é feita nas seções 2.3, 2.3.1 e 2.3.2 desse Capítulo.

<sup>7</sup> É revelador o episódio exaustivamente veiculado pela mídia sobre o atentado terrorista aos Estados Unidos, em 11 de setembro de 2001, a partir do qual os discursos advindos do poder, tanto americano, quanto de outros países do ocidente, reforçaram a centralidade do poder econômico (bolsa de valores, câmbio, associações de livre comércio, etc.) sustentado por um mercado sem o qual não é possível movimentar a grande máquina capitalista de produção. Como exemplo da hierarquia em que são colocados mercado e sujeito, vale registrar a

gestação da subjetividade e imprime a sua velocidade e o seu ritmo. É a competitividade quem seleciona o sujeito, que o quer indivíduo como parte do somatório de um todo. Para isso é preciso suspender a reflexão sobre si e sobre o mundo, que se dá na duração, é preciso que se faça uma pressão cada vez maior por respostas a partir de um “fora” do sujeito, ou seja, a partir da necessidade de rapidez e de prontidão. Velocidade de ação, de informação, de movimentação e de suspensão do tempo, como articulação do presente com o passado, na construção ao futuro, parecem ser a panacéia para a felicidade humana.

É o presente, ilusoriamente vendido como passível de ser vivido em plena satisfação, que está sendo colocado no pódio.

Há, juntamente com todo o aparato cultural pasteurizado e divulgado pelas *mass media*, uma aceleração do tempo físico, dos novos modos de ser, de subjetivação, necessários ao império do mercado globalizado. E esses novos modos de ser exigem viver o momento presente, exigem a abolição do passado e a suspensão da memória tal como constitutiva do presente. Não há tempo para o que passou, não há passagem, é o presente que importa, um eterno presente que exige uma resposta, uma afirmação produtora de um individualismo que não reconhece formas solidárias de inserção social, nem busca ou reconhece sua potencialidade de produzir-se a partir da diferença nele mesmo e da alteridade materializada no outro. Em outras palavras, o tempo da velocidade e da suspensão da memória é um tempo de apequenar o homem. Ao analisar a produção da subjetividade sob o capitalismo na contemporaneidade, através da leitura de Jameson, Foucault e Nietzsche, Pelbart (2000, p. 13) destaca a desesperança do último diante do “fato de que o homem se tornou um verme medíocre e inosso, e que esse apequenamento nivelado se tornou meta de civilização”.

Para que o discurso da supremacia do mercado sobre qualquer outro valor seja aceito, interiorizado e faça parte do imaginário do cidadão comum, é necessário que o passado não seja voluntariamente lembrado, tanto o passado coletivo, quanto o individual que dele faz parte. É necessária a suspensão da memória individual e coletiva, fundamento de um pensar a

---

declaração de William S. Cohen, ex-secretário de defesa dos Estados Unidos: “Não se tratou de um ataque isolado contra as torres do comércio americano. Foi um ataque contra as torres do comércio mundial. Muitos países estavam representados por seus cidadãos naqueles prédios do World Trade Center. **Muitos países também sofreram grandes perdas humanas**” (Istoé, 2001, p.8). Grifo meu. É claro que o Sr. Cohen não desejou mostrar uma valorização maior do comércio do que do homem, mas seu discurso a evidenciou, como outros e numerosos discursos, de forma mais contundente ou mais sutil. Com relação ao episódio narrado, foram inúmeras as análises em que aparece a responsabilidade dos próprios Estados Unidos na eclosão do fatídico atentado. No entanto parece predominar o esforço de demonização dos terroristas contra uma nação democrática, vítima inocente de tal ato. Para isso é ignorada a história do imperialismo tanto dos americanos, quanto dos países europeus, enfim do mundo ocidental. A história do terrorismo necessita ser tratada como se tivesse iniciado a 11 de setembro de 2001. É necessário esquecer o passado e analisar o fato a partir do presente, da surpresa do acontecido, para justificar as represálias conseqüentes.

si e ao mundo, o que significa excluir o movimento que, do presente, o sujeito ou a coletividade faz sobre sua memória ontológica, numa incessante reorganização e reafirmação do que foi, numa repetição dinâmica, produtora da diferença<sup>8</sup>, para reinventar a si e ao mundo, como prolongamento do presente no futuro.

O fundamento de um pensar a imanência do tornar-se diferente de si mesmo, o que exige aceitar a inclusão de todo o passado, individual e coletivamente, é o fundamento do tempo, da duração, cujo presente traz consigo tudo o que foi, e fará parte do que será. Por isso “O fundamento do tempo é a Memória” (DELEUZE, 1988, p.142). E, é a memória que está sendo atacada, é a sua supressão que está sendo exigida para a continuidade da massificação e homogeneização social.

Bárcena e Mèlich (2000) recorrem a diversos autores contemporâneos para defender a preservação da memória individual e coletiva, como viabilidade de uma educação que defenda a vida. Partem da análise do que foi a modernidade e de como ela teria em seu bojo o gérmen dos totalitarismos nascidos no século XX. Posição partilhada também por Birman (1999, p. 49), quando afirma: “Pelo apagamento das diferenças que implica, a sociedade de massas pode se transformar numa sociedade nazista. As práticas neonazistas da atualidade não são um mero acidente de percurso, mas o desdobramento da lógica da não diferença que caracteriza a sociedade de massas”. Os totalitarismos não teriam sido um acidente, uma construção de certos indivíduos, mas ocorrências advindas do pensamento, da ciência e da política estabelecidos nos princípios da modernidade. Para não ver os totalitarismos como acidentes, é preciso esquecer o que esses princípios provocaram, é preciso pensar só o presente e, a partir dele mesmo, acenar para novas formas de ser como um messianismo que rompe tudo quanto houve até agora, porque se mostra emerso de algo que não tem nada a ver com o que passou. Essa lógica é necessária para manter os adeptos da magia do mercado, da crença nos méritos da atual organização política e econômica mundial, e conquistar outros ainda relutantes.

A partir de uma ampla visão sobre a modernidade e sobre os totalitarismos, Bárcena e Mèlich (2000, p.20) defendem a idéia de que “Somos o que recordamos”<sup>9</sup> e somente seremos responsáveis por nós mesmos e pelo outro com uma educação baseada na memória, porque “O relato de minha identidade não posso edificá-lo sobre o vazio, ou somente sobre a imaginação, mas sobre a lembrança. Por isso, a formação deve ser uma formação

---

<sup>8</sup> Diferença e repetição são categorias analisadas e explicadas na seção 2.3.2 deste Capítulo.

<sup>9</sup> Todas as citações de obras em espanhol foram tradução minha.

*anamnética*” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000 p.21). É preciso recordar continuamente, para dar sentido ao presente, como um contínuo esforço de compreendermo-nos melhor.

No entanto, não se trata apenas de uma memória histórica, mas também de uma memória ontológica, na qual nada se perde, que existe em contínua recomposição e para a qual a recriação do presente é virtual.

É possível, portanto, compreender a gravidade do presente momento, no qual os centros de poder promovem um movimento contrário à preservação da memória e, quando o fazem, banalizam-na com a comemoração e enaltecimento de certos eventos em que são lembrados sempre os eventos dos vencedores ou a favor deles, tornados um eterno presente, obstaculizando as possibilidades de lhes dar outros sentidos. Com as dificuldades de uma contínua reconfiguração do sentido do passado, individual e coletivo, cristaliza-se esse passado, e a cristalização do passado torna a memória uma memória estática, desnudada de sua potência de recriar o presente para novos prolongamentos no futuro. O passado assim cristalizado torna-se parte imutável de um eterno presente.

O movimento, como duplo sentido de troca – dentro/fora, para trás/para frente, passado/futuro – é imanente à vida, que se desdobra em inúmeras tendências, e é para a sua defesa e potencialização que os diferentes agenciamentos de subjetividade necessitam voltar-se, se houver o desejo de reinventar o mundo na defesa da vida.

Defender a vida tem aqui o sentido de potencializar o desejo do sujeito para que crie a recrie a si e ao mundo no respeito à alteridade, enquanto que a cooptação do desejo do sujeito pela contínua e acelerada criação de necessidades, que implica uma homogeneização do indivíduo, dilui a alteridade e despreza a memória individual e coletiva. Ignorando-se a alteridade e a memória, ataca-se a própria vida.

O contexto de banalização, ou de tentativa de omissão da memória, esboçado até aqui, mesmo longe de esgotar o assunto, está sendo exacerbado pelas novas políticas neoliberais, acelerando a produção de uma sociedade cada vez mais massificada e de um sujeito cada vez mais homogeneizado, cujas conseqüências são assim previstas:

Aquilo que caracteriza a sociedade de massas é justamente a homogeneidade das individualidades, pois estas não apresentam nem certa singularidade em seu ser nem um estilo próprio de existência. Ao contrário, essas individualidades se caracterizam pela pobreza erótica e mediocridade simbólica, duas faces que são da mesma moeda, isto é, o funcionamento masoquista do sujeito e a recusa do desamparo. Pode-se entrever daí como o desamparo produzido implacavelmente pela modernidade, pela ruptura com as referências da sociedade tradicional, teve como um dos efeitos mais devastadores a produção de individualidades homogeneizadas permeadas pelo masoquismo. O individualismo produzido pela modernidade, num mundo marcado pela morte de Deus e perpassado pela

racionalidade do social, conduziu a um desamparo inédito e a um masoquismo devastador. (BIRMAN, 1999, p.47)

Na sociedade massificada, o individualismo sobressai-se e nele esvanece-se a noção de alteridade, que pode levar a um olhar sobre o outro, compreendendo-se a si mesmo e às suas implicações em movimentos solidários.

A homogeneidade das individualidades onde não existe singularidade, como uma atual forma de subjetivação, parece ser favorecida também pela rapidez dos acontecimentos, rapidez na sua circulação pela mídia, rapidez na chegada à maior parte dos sujeitos em cada canto do mundo.

Esta velocidade com que o mundo se transveste e muda ininterruptamente, que institui um tempo cada vez mais distanciado de um tempo subjetivo capaz de acompanhá-la, parece contribuir amplamente para apagar a memória ou diminuir as possibilidades de articulá-la com um futuro desejado, individual e coletivamente.

Parece também que as metanarrativas, que apontavam para uma possibilidade de futuro equilibrado e justo, onde solidariedade e cooperação imperariam, já não dão conta do mundo no qual estamos imersos, por isso:

Talvez tenhamos que nos acostumar a abandonar a idéia de uma solução completa e final. [...] Vivemos um tempo que, além de confuso, mostra uma aceleração tão grande da história que impede de fazer previsões a longo prazo. No máximo, podemos prever o que pode suceder no espaço de vinte anos, de uma geração. A solução final – idealista e, em definitivo, catastrófica - deve ser recusada e substituída por correções específicas e a curto prazo. (PERROT, 2000, p. 131)

Velocidade nas mudanças e falência das metanarrativas para explicar o mundo parecem materializar-se no presente da capilaridade social, no cotidiano das pessoas comuns, através de uma cada vez menor surpresa com os novos objetos de consumo doméstico e seus manuais de funcionamento; com a nova moda que substitui a do mês anterior; com as novas necessidades dos filhos, a partir da presença deste ou daquele ídolo televisivo; com a oferta de novos serviços da escola, ao mesmo tempo em que ela é criticada em função do que não é capaz de dar conta; com a incerteza quanto ao futuro, quando encerrado o tempo laboral e a dependência de vida estará vinculada à aposentadoria; com a quantidade de ofertas de bens e serviços que prometem bem-estar e prazer, sem os quais a vida de cada um seria insípida e intragável; com os apelos mais contínuos para ser mais magro, mais moreno, mais sedutor, mais competitivo, mais..., mais..., e, para isso, há sempre um serviço à disposição, já que individualmente se é levado a não dar conta de tudo isso. Há sempre algo ou alguém pronto a

salvar cada um de si mesmo e a transformá-lo naquilo que o momento atual exige para que se sinta incluído no mundo global do consumo.

Talvez o cidadão comum sequer se surpreenda mais com isso tudo, porque tudo foi banalizado e, com isso, “abre mão” de se indignar e de tentar interferir. A surpresa indicaria ainda dominar um tempo que lhe pertence, no sentido de ultrapassar uma vida marcada pelos hábitos, resistindo à imposição e a tentativas de cooptação de seu desejo, criando e recriando suas condições de vida.. A surpresa seria um vestígio de escuta do seu desejo e, portanto, de não banalização da vida.

O mundo parece dizer ao sujeito que as possibilidades de se transformar estão colocadas cada vez mais fora de si, na exterioridade, no espaço, com isso parece que a interioridade se dilui cada vez mais, que se está a perder de si mesmo. O grande movimento externo parece levar o sujeito para um tempo paradoxal de paralisia interna e de corrida a fim de alcançar o que lhe é dito que deve ser, impedindo-o de parar para “olhar-se” internamente, para escutar o que quer ser, para escutar seu desejo.

Talvez se tenha perdido, temporariamente, a capacidade de perguntar acerca do que acontece ao redor. Numa linguagem bergsoniana, dir-se-ia que o sujeito se encontra num tempo do desdobramento de evolução do mundo e da vida em que, no embate entre a tendência de privilegiar a potencialização do sujeito, como fonte de poder decisório sobre si mesmo e de criação, e a tendência a desdobramentos de novas formas de controle externo cada vez mais sutis penetrando a subjetividade, a segunda está se realizando com muito mais força. Essa última parece estar se realizando com uma utilização cada vez maior da inteligência, fenômeno visto tristemente por Sabato em sua análise da contemporaneidade: “A sacralização da inteligência nos empurrou para a beira de um precipício, e o *logos*, uma vez que dominou o mundo, em vão pretendeu responder àquilo que só se sustenta como enigma ou como pranto. Chegamos à ignorância através da razão” (1999, p. 137). Certamente são novos agenciamentos de subjetivação que se produzem aí, onde o sujeito está imerso.

A inteligência tem sido usada como se fosse nossa única condição de entendimento do mundo, como se não houvesse permanecido

Ao redor de nosso pensamento conceitual e lógico, uma vaga nebulosidade feita da mesma substância às custas da qual formou-se o núcleo luminoso que chamamos de inteligência. Aí residem certas potências complementares do entendimento, potências das quais somente temos uma confusa impressão, quando permanecemos fechados em nós mesmos, mas que se esclarecem e se distinguem, quando se percebem a si mesmas ao operar, para dizê-lo assim, na evolução da natureza. (BERGSON, 1985, p. 12)

Na teorização sobre a evolução da vida em tendências, uma das quais é a inteligência, Bergson discorre sobre os limites desta, apontando para a necessidade de pensar o sujeito e seu tempo de subjetivação a partir de outras perspectivas.

O presente parece delinear um tempo de subjetivação que se constitui numa tensão entre a imposição externa de aceleração nas respostas que a realidade social exige, e um tempo singular de afecção interna. Instaura-se aí um tempo de insegurança, cujos resultados são a formação de uma sociedade massificada, onde cada um se espelha no outro como um igual que não o ameaça, devolvendo-lhe a ilusão de ter recuperado a segurança perdida.

Nessa tensão o sujeito se debate e se fragmenta. A fragmentação da subjetividade ocupa posição fundamental no ocidente, destacando-se que “Esta fragmentação é não apenas uma forma nova de subjetivação, mas a matéria-prima por meio da qual outras modalidades de subjetivação são forjadas” (BIRMAN, 1999, p. 23). No tempo atual, as novas modalidades de subjetivação encontram-se na articulação da medicalização e da psiquiatrização do social. A fragmentação da subjetividade é cada vez mais resolvida via utilização de novas drogas produzidas pela indústria farmacêutica, cuja utilização pela psiquiatria é fato recorrente para dar conta do que a sociedade do mercado e do consumo vem gerando, ou seja, processos de subjetivação “investidos pela cultura do narcisismo e pela sociedade do espetáculo, que enfatizam a exterioridade e o auto-centramento” (BIRMAN, 1999, p. 24).

Hoje, o sujeito navega num mar tormentoso, por isso, falar de sujeito e de suas formas de subjetivação talvez signifique falar muito mais do que nele nos escapa, do que daquilo que nele se define, porque “O tempo em que vivemos é regido pelo signo da metamorfose e, nesse sentido, parece vir acompanhado de um misto de apreensão e desassossego” (LINS et al., 2000, p. 7), sentimentos que podem nos lançar em diferentes níveis de radicalização, desde a busca por novos caminhos, como aposta no devir, num novo sujeito, até a cristalização de antigas crenças que originam fundamentalismos de diferentes ordens: políticos, econômicos e religiosos.

No entanto, mesmo reconhecendo um tempo que o poder econômico e político dominante quer tornar linear e padronizado, agenciando certos modos de subjetivação, é possível pensar num sujeito cuja afecção permita colocar interrogações a esse poder homogeneizador: “parece que o mundo se uniformizou – macdonizou -, mas só na superfície: se ando pelas ruas de Singapura, Pequim ou Kuala-Lumpur, percebo diferenças em esquemas mentais, onde nos separam milênios, e isso é uma riqueza” (BODEI, 2000, p.18). Não só diferenças em estruturas mentais, mas em formas de ser que não dependem somente delas, ou

seja, em virtuais que se atualizam sem que possam haver prescrições, que produzam devires e sua imprevisibilidade, enfim, modos de ser que encerram a produção da diferença e da singularidade.

Acreditar na possibilidade de produção de diferença e singularidade, como forma de constituição de um sujeito que possa criar um mundo não padronizado e não homogeneizado, exigiu assumir alguns elementos teórico-práticos que permitem balizar um caminho a ser construído de dentro do espaço contemporâneo vivido. Daí que foi destacado o que se entende por devires nos processos de subjetivação.

## 2.2 OS DEVIRES NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Dentro do espaço no qual se dão as tentativas de produzir um sujeito e uma sociedade do presente, sem memória, e as indefinições quanto a consegui-lo, produzem-se também visões que apontam a emergência de devires, com sua imprevisibilidade, com seu anúncio de que algo sempre escapa às tentativas de domesticação da vida.

Rolnik, por exemplo, destaca que a globalização traz no seu bojo, ao mesmo tempo, a oportunização do contato com a variedade cultural e formas padronizadas de ser, conforme as exigências do mercado. Esta dupla emergência, segundo ela, gera tal tensão que desencadeia reações localizadas entre os dois extremos de “um enrijecimento de identidades locais e a ameaça de pulverização total de toda e qualquer identidade” (1997, p. 23). O que se coloca então, diz ela, diante desse contexto, não é uma disputa entre identidades locais e identidades globais, mas as possibilidades de agenciamentos de novas subjetividades a partir das quais a criação e a singularidade sejam fortalecidas. Isto quer dizer de uma maneira de ser que se conecte e se fortaleça com as formas de ser que privilegiam a vida, potencializando, assim, também a globalização dos caminhos que buscam novas formas de recriar o mundo.

Se, por um lado, o mundo globalizado nos mostra seu movimento de massificação e homogeneização, com sua conseqüente fragilização, fragmentação e cooptação do sujeito, também produz movimentos que nos mostram que estas não se dão monoliticamente. Produz-se uma multiplicidade de movimentos que permite visualizar um novo sujeito através de novas e múltiplas formas de subjetivação, cruzamentos de linhas de uma rede em contínua reconfiguração. Nessa rede produzem-se tanto o sujeito cooptado como o sujeito inventivo.

Negri (2001), ao pensar as possibilidades de ação do sujeito na contemporaneidade, questiona a posição de Theodor Adorno e Max Hoekheimer que teriam previsto, como conseqüência do desenvolvimento das *mass media*, a produção do sujeito cooptado, ou seja, a

formação de ditaduras e governos totalitários, capazes de controles capilares sobre seus cidadãos, a exemplo do “Grande Irmão”, de 1984 de George Orwell.

Ainda, refletindo sobre governos totalitários, ou sociedades de controle tais como se apresentam atualmente e os rumos que apontam, bem como a possibilidade de pensar regiões de não-direito dentro dela, em plena era globalizada, Negri assinala:

Se me permitem uma observação (muito deleuziana, creio), insistirei sobre a consistência imanente da condição em que nos encontramos e dos problemas que devemos resolver. Isto é: estamos *dentro* e não há nenhum *fora* possível. (2001, p.92) (...) E é dentro dessa condição material que devemos (queremos, desejamos isso) nos liberar. Mas como? Assumindo o contexto por aquilo que é, apropriando-se dele, *tornando-nos* rede a nós mesmos... Isto é, a lógica da libertação para quem está dentro, não é um ou/ou, um aut/aut: nisso há sempre um resto de transcendência; é um e/e, um et/et... É fazer-se máquina, multidão, riqueza... Então, talvez, se descobrirá que já somos virtualidade maquínica, singularidade interconectada, pobreza potente que sabe se apropriar do comum... (NEGRI, 2001, p. 93)

Dentro desta perspectiva seria, portanto, necessário ver o sujeito no seio mesmo dessa sociedade, com suas inevitáveis formas de produção subjetiva e, nelas, as redes produtoras de singularidades que rompem internamente a realidade. É essa realidade mesma que tem que ser vista como alimento para produzir um novo sujeito, como o encontro de formas de subjetivação que se nutrem na presente realidade, tal como é dada, e podem produzir um sujeito da diferença e da singularidade, que poderia romper a homogeneização e, em rede, produzir um outro modo de ser. Definitivamente, não pode ser vista como o momento do “enfim chegamos lá”.

A análise de Negri também contribui para ver linhas de fuga à massificação e à homogeneização, sem necessidade de pensar metafisicamente, nem buscar caminhos de fora dessa sociedade que se quer diferente, mas buscá-los no seu interior. Para ele não há outra opção e ela é viável.

Também em contraposição a uma visão totalitária de mundo, Vattimo analisa o atual estágio do capitalismo tardio, nas suas novas formas de dominação, sutis como a recuperação da valorização das necessidades físicas e psíquicas do trabalhador, meios de comunicação, formas de lazer, ou claramente expressas como forças de controle e repressão policial a movimentos contestatórios, e conclui que “O que de fato aconteceu, apesar dos esforços dos monopólios e das grandes centrais capitalísticas, foi, no entanto, que rádio, televisão, jornais tornaram-se elementos de uma geral explosão e multiplicação de *Weltanschauungen*, de visões do mundo” (2000, p. 12, tradução minha).

Como, no entanto, procurar a existência das singularidades e das diferentes visões de mundo, quando vemos a exacerbação das formas de controle sobre o cidadão comum, a cada situação de ameaça à organização política e econômica vigente? Como enfrentar Estados como parceiros do poder econômico, ou, atualmente, outras forças com grande poder de destruição dos próprios Estados tal como estão constituídos, os quais mostram, a todo momento, novas formas de defesa do *status quo* ou novas formas de controle sobre amplos segmentos populacionais, com sua visão de mundo e defesa de interesses particulares? A realidade social permite afirmar que não é possível “pensar que os governos vão ocupar-se [da vida do mundo]. Os governos esqueceram, poder-se-ia dizer quase que no mundo inteiro, que seu fim é promover o bem comum” (SABATO, 1999, p. 180).

De outro ângulo, Deleuze aborda a mesma questão, quando afirma que pensar o poder que massifica e homogeneiza só pode ser feito a partir dele mesmo, afirmando:

Só se pode pensar o Estado em relação ao que está para além dele, o mercado mundial único, e ao que está aquém dele, as minorias, os devires, as “pessoas”. É o dinheiro que reina mais além dele, é ele que comunica... [...] E mais aquém estão os devires que escapam ao controle, as minorias que não param de ressuscitar e de resistir. (1992, p. 190)

Mas, o que seriam esses devires, essas minorias que escapam ao controle?

Empiricamente, poder-se-ia reconhecer devires em sonhos de liberdade, quando tudo parece apontar para um determinismo impossível de enfrentar? Ou em um gesto solidário em situações-limite, quando pessoas são levadas a reagir com um “salve-se quem puder”? Ou em um comportamento cooperativo, quando o individualismo traria melhores resultados para uns poucos? Ou na produção de uma frase criativa, quando tudo indica a incapacidade de aprender a escrever por si só, aos setenta ou oitenta anos? Ou na reação espetacular de recuperação física, quando a medicina acena com o desengano? Ou na organização de um grupo na defesa de um direito, quando nada aponta para essa possibilidade? Ou numa palavra que, dita em certo tempo, para certo sujeito, lhe transforma o caminho e redireciona seu desejo? Enfim, seriam os incontáveis relâmpagos no viver cotidiano, que contradizem previsões e prescrições e apontam para diferentes formas de escapar à homogeneização do sujeito, mesmo que fugazes, muitas vezes, como os próprios relâmpagos, pois o poder de controle sobre os sujeitos não pode ser menosprezado, é real e poderoso? Penso que sim, porque inúmeros exemplos da realidade empírica o comprovam, não são constructos teóricos voluntaristas, o que se constituiria numa metafísica contraditória ao próprio discurso da diferença.

Tudo isso parece apontar para a virtualidade, entendida aqui não como possibilidade, mas como atualização de algo imanente ao sujeito e que, de uma forma ou de outra, escapa ao aprisionamento maquínico do pensamento único. Isso porque a possibilidade pertence à ordem da identidade, da previsão. Diz-se que algo é possível quando é previsto, por exemplo, a partir da posse de certos dados, certas informações ou certos conceitos. Virtual, no entanto, está na ordem do imprevisível, não se sabe se vai ou o que vai aparecer, mas pode aparecer, materializar-se, atualizar-se. Como nos diz Deleuze (1988, p. 339): “O único perigo é confundir o virtual com o possível. Com efeito, o possível é, pois, uma ‘realização’. O virtual, ao contrário, não se opõe ao real; ele possui uma plena realidade por si mesmo. Seu processo é a atualização”. Atualização que ocorrerá pela repetição do ser que se dá na duração, a cada instante produzindo uma subjetividade na diferença de si mesma, porque sempre em novas composições do passado com o presente.

Acreditar na virtualidade da diferença parece ser um dos caminhos para aceitar a alteridade, o diferente de cada um, necessidade que, se satisfeita, pode construir laços de solidariedade, impossível de se realizar com a exaltação do individualismo e da homogeneização social. Por isso, “A solidariedade seria, assim, o correlato das relações inter-humanas fundamentadas na *alteridade*. Para isso, no entanto, seria necessário que o sujeito reconhecesse o outro na *diferença e singularidade*, atributos da alteridade” (BIRMAN, 1999, p. 25), fazendo contraponto à auto-exaltação dos valores individuais como fruto da homogeneização social. A defesa da diferença na concepção aqui expressa não quer dizer, no entanto, que seja necessariamente boa *per se*, mas significa marcar a sua existência e os desdobramentos que sua aceitação provoca para pensar as relações inter-humanas.

Apostar em devires que se atualizam na repetição do ser, no desdobramento da duração, com a implicação da defesa do reconhecimento da alteridade para a aceitação da diferença, pareceu-me referencial necessário para pensar a atualização do desejo de aprender dos jovens e adultos.

### 2.3 O SUJEITO “FORA DA MODERNIDADE”

O espaço, materializado na realidade social contemporânea, comprova reiteradamente o insucesso dos anúncios sobre a centralidade e autonomia do sujeito construídos no modelo de ciência da modernidade, apresentando as inúmeras formas de subjetivação no esforço de cooptação do seu desejo e conseqüente produção de um sujeito assujeitado e sob controle. No entanto, algo existe além do que está sendo dito aí, algo escapa a esse modelo de sujeito.

O que está sendo mostrado por diferentes modos de subjetivação desse sujeito, explicados sob os auspícios de outras visões sobre a contemporaneidade, é que a cooptação do desejo do sujeito não é absoluta, pois há possibilidades de fuga.

A discussão sobre as possibilidades de assujeitamento ou não do ser humano vem atravessando o tempo e produzindo teorias em diferentes áreas do conhecimento, com um passado de vinte e cinco séculos de explicações sobre a gênese e o desenvolvimento do sujeito, através de várias entradas, de vários olhares, de várias colimações, o que significa reconhecer o permanente inacabamento da tarefa e a transitoriedade dos seus resultados, bem como a maravilha de sua potencialidade que se manifesta num infundar de emergências teóricas e empíricas.

Pensar o sujeito implica pensar a ciência, especialmente a ciência da modernidade a partir da qual foi produzida uma concepção de sujeito centrado e autônomo, que não mais resiste às evidências de sua inexistência, posição ainda defendida por alguns.

Esses questionamentos acerca da ciência e do lugar que nela toma o sujeito, no entanto, tem raízes bem mais antigas em Aristóteles, com as primeiras estruturas lógicas, passando por Descartes, Kant, Hegel, Marx, Freud, Lacan, Piaget e, hoje, Prigogine, dentre muitos outros. Através da interligação entre o mundo das ciências da natureza e do mundo social, a partir da Cosmologia e da Microfísica, a ciência aponta caminhos em que categorias, tais como identidade, ordem, equilíbrio e caos, são submetidas a outros parâmetros, deixando abertas outras possibilidades para pensar o sujeito.

Desde os pré-socráticos o mundo tenta ser compreendido pela formulação de leis universais e, nessa tentativa, a questão do tempo toma lugar central. Nas questões que se apresentavam sobre as leis universais e o tempo, imbricava-se a questão do destino e da liberdade humana. Um exemplo é o pensamento de Epicuro, para quem “o problema da ciência, da inteligibilidade da natureza e o do destino dos homens eram inseparáveis” (PRIGOGINE, 1996, p. 18). Tais questões estavam associadas à interrogação sobre a conciliação entre uma realidade estável explicada pelas leis universais, e a vida como expressão da novidade, do devir.

As mesmas questões transitaram pelo mundo greco-romano, atravessando o largo período da Idade Média, sempre imbricadas nas concepções sobre Deus e o homem, as quais se mantiveram sem diferenciações notáveis. A terra estava colocada no centro do universo, a igreja tinha a supremacia da explicação do homem a partir da existência de Deus, o poder terreno da nobreza européia estava aliado ao poder divino, e o homem era visto a partir do

poder estabelecido. Era um mundo de certezas, sem grandes sobressaltos que não conflitos locais ou regionais.

No entanto, com a efervescência das grandes navegações, que funcionaram como elemento desestabilizador, novas descobertas foram feitas, novos mundos foram surgindo, novos conhecimentos se multiplicaram e dúvidas começaram a impulsionar o pensamento científico na busca de novos paradigmas.

É nesse desdobramento que Descartes, no século XVII, revoluciona o pensamento ocidental e institui a concepção de sujeito nas bases da dúvida como método de investigação, dando-lhe um estatuto próprio, separado da imagem de Deus.

De Descartes aos dias de hoje, início do século XXI, o sujeito foi centro de reflexão não só na filosofia, como na literatura, nas artes, nas diversas ciências sociais, na psicologia e na psicanálise, mas é a partir de Hegel, séc. XVIII, que “vamos verdadeiramente poder falar em sujeito” (GARCIA-ROZA, 1991, p. 109).

Embora hoje o conhecimento produzido pela ciência tenha seu estatuto amplamente questionado, juntamente com os cânones da modernidade, por Prigogine (1996), Prigogine & Stengers (1997), Santos (1996; 1999), Heller et al. (1999), dentre muitos outros, é inquestionável seu papel para o progresso da humanidade, mesmo que apenas uma parcela da população mundial usufrua de seus benefícios. O que está sendo posto em questão é a sua incompletude, bem como os efeitos da adoção de seus resultados tecnológicos, por governos liberais, neoliberais ou não, sobre a exclusão social e sobre o aumento da capacidade auto-destrutiva da humanidade. Uma incompletude que provoca questionamentos aos modelos de ciência baseados na lógica e na matemática, nas ciências naturais e nas próprias ciências sociais que surgiram no século XIX, como ciências empíricas (SANTOS, 1999), as quais permitiram apresentar um sujeito centrado e autônomo, espelho do cidadão livre que pode galgar os degraus da ascensão social por méritos próprios, independente dos condicionamentos sociais.

O paradigma que Santos apresenta para repensar a ciência contemporânea leva em conta que nos encontramos num tempo de acelerados avanços científicos, ou seja, uma nova revolução científica e,

Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). (SANTOS, 1999, p.37)

Dentre as teses que justificam o paradigma emergente apresentado por Santos (1999) destacam-se algumas idéias que o diferenciam dos paradigmas da ciência moderna e que são, em primeiro lugar, a necessidade de superação entre as ciências naturais e as ciências sociais, superação que é procurada tanto por Santos, quanto por Prigogine & Stengers (1997), Capra (1999), Maturana (1998), Maturana e Varela (1997) – como veremos posteriormente –, dentre outros. Em segundo lugar, o conhecimento deve ser visto como um conhecimento sobre as condições de possibilidades, sendo “As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local” (SANTOS, 1999, p. 48), o que significa a utilização de diferentes estilos e gêneros literários precedendo a escrita científica, ou seja, esta não é a única detentora do conhecimento. Em terceiro lugar, é preciso assumir o conhecimento como “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 1999, p. 53), daí a inclusão do sujeito no ato de conhecimento. O que muito contribuiu para isso foi a comprovação, pela física quântica, de que o ato de conhecimento e o produto do conhecimento eram inseparáveis. E, por último, é preciso que o conhecimento científico não se contraponha ao senso comum, mas antes dialogue com ele, apesar de seus limites. Diálogo que tem o significado de que o conhecimento científico se deixe penetrar pelo conhecimento prático que no cotidiano orienta as ações do sujeito e dá sentido à sua vida; diálogo que resulte, para o sujeito comum e anônimo, na possibilidade de usufruir o conhecimento, que o conhecimento científico que se transforma em tecnológico se traduza em: “auto-conhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida” (SANTOS, 1999, p. 57). Essa idéia visa a suspender a distância entre ciência e sujeito, estabelecida na modernidade, e reforça o que Bergson já dizia sobre a necessidade de articular teoria do conhecimento com teoria da vida.

Citado por Santos, Prigogine (1996), em especial, é quem enfatiza os questionamentos da ciência contemporânea à ciência da modernidade, a partir da concepção de tempo reversível da física clássica, subvertendo também a concepção de tempo que está na origem dos questionamentos sobre a inteligibilidade do mundo, feita pelos pré-socráticos. Ele ressalta a existência, na natureza, de processos reversíveis e irreversíveis, sendo aqueles uma exceção, correspondendo sempre a idealizações, como por exemplo o movimento do pêndulo sem a existência da fricção com o ar, enquanto os segundos são a regra. Aceitar a irreversibilidade do tempo é aceitá-lo como flecha, sem retorno, o que está de acordo com a concepção de tempo como duração em Bergson, que implica, por sua vez, aceitar o desdobramento da vida como movimento de criação e do novo.

O tempo irreversível, através dos experimentos na física e na química, mostrou também que são criadas novas formas de coerência, longe do equilíbrio, o que não apresenta um aumento de desordem, como alguns cientistas temiam. Ao contrário, confirmou-se que “A vida só é possível num universo longe do equilíbrio” (PRIGOGINE, 1996, p. 30).

Portanto, tomando o tempo no sentido de flecha, ou seja, no sentido de irreversibilidade, para a evolução criadora do mundo onde nos constituímos, passamos a pensá-lo de outro lugar, do lugar de que nem tudo é passível de certeza, mas se constitui muito mais um mundo de incertezas, no sentido de complexificação da vida e de diferentes reordenamentos nessa complexificação. Da previsão de certo reordenamento, passamos a pensar a construção da realidade a partir de incertezas, não como desordem, mas como diversas ordens coerentes.

O pensamento de Bergson tem sido referendado de outra forma por Prigogine e Stengers, em seu livro *A nova aliança* (1997), cujo segundo subtítulo da conclusão foi nomeado como *O Tempo Reencontrado*, ali resgatando a defesa da multiplicidade dos tempos, contrariamente à posição de Einstein pela rejeição do “tempo dos filósofos”. Prigogine e Stengers (1997, P. 211) afirmam:

Hoje a física não nega mais o tempo. Reconhece o tempo irreversível das evoluções para o equilíbrio, o tempo ritmado das estruturas cuja pulsão se alimenta do mundo que as atravessa, o tempo bifurcante das evoluções por instabilidade e amplificação de flutuações, e mesmo esse tempo microscópico [...] que manifesta a indeterminação das evoluções físicas microscópicas.

As divergências entre Bergson, filósofo, e Einstein, cientista, originam-se no fato de que a ciência da modernidade não trata a matéria bruta, ou os sistemas que nela isolam, como se houvesse um tempo sucessivo, apenas um tempo abstrato  $t$ , em suas *correspondências e simultaneidades*. Para a ciência moderna não há o tempo como duração, como desdobramento, conforme visto anteriormente. Há que se considerar, por outro lado, que o que a ciência faz ao isolar e fechar um sistema não é completamente artificial, pois “a matéria tem uma tendência a constituir sistemas isolados que podem ser tratados geometricamente. Inclusive a definiremos por essa tendência” (BERGSON, 1985, p. 22).

No entanto, sabe-se também que todos os sistemas, mesmo os fechados, têm alguma espécie de relação e, mesmo distantes uns dos outros, sofrem algum tipo de influência exterior. São essas influências o fio que une um sistema a outro mais amplo, numa rede que vai da menor partícula ao universo, por isso Bergson afirma que, “sem dúvida, ao longo desse fio transmite-se até a menor partícula do mundo em que vivemos, a duração imanente ao todo

do Universo” (BERGSON, 1985, p. 23), e que, quanto mais nos aprofundarmos na natureza do tempo, melhor compreenderemos que duração significa invenção, criação de formas, elaboração contínua do absolutamente novo com a contribuição da intuição que seria capaz de conduzir-nos ao interior da vida, que é um ininterrupto movimento. É por isso que:

Transitamos entre o sentir e o pensar, entre a intuição e as razões para conceptualizá-lo. Dois caminhos diferentes de entrelaçamento permanente vão formando este quem somos, a multiplicidade de uma trama, esta sensação de seguir sendo si mesmo ao longo do tempo e em diferentes espaços, este poder reconhecer-se não só no que se diz, mas também como habitantes de um mesmo corpo apesar das marcas na aparência (ZAMBRINI, 2000, p. 72),

constituindo-nos numa rede de sensações, percepções e pensamentos, no infundável processo de subjetivação.

Simultaneamente, estamos acostumados, no entanto, a tratar com corpos isolados, desde o mais rotineiro ato cotidiano até uma análise pertinente a um trabalho acadêmico. Tal situação tem a ver com o fato de que a divisão da matéria em corpos isolados está relacionada à nossa percepção, e a constituição de sistemas fechados de pontos materiais pertence à esfera de nossa consciência, mas o mundo material do qual o sujeito faz parte produz infundáveis relações de trocas e, portanto, recria-se ininterruptamente.

A opção teórica para essa investigação encontrou, pois, suporte para pensar diferentes possibilidades: a da existência de um sujeito que se atualiza em devires, com sua imprevisibilidade e anúncio de linhas de fuga à sua domesticação; a da existência de uma tensão entre o esforço de homogeneização do sujeito pela globalização de um mesmo modo de ser e o contato com outras culturas, o que produziria diversidades; a possibilidade de que a tentativa de controles capilares sobre o sujeito tenha provocado, na verdade, uma multiplicidade de visões de mundo; a da comprovação de que o ser vivo é *autopoiético*, ou seja, que se auto-organiza e auto-reorganiza; e, enfim, a possibilidade de que a apropriação do meio pelo sujeito, tornando-se rede, aponte para um novo modo de pensar o sujeito, ou seja, um sujeito que se recria de dentro do espaço capitalista globalizado.

A partir desses recortes, investigar a atualização do desejo de aprender de jovens e adultos significou acompanhar esses sujeitos no movimento de sua subjetivação num espaço do qual não podem escapar, mas podem dele se apossar, tornando-se rede e, com isso, podem transformar a si e ao próprio espaço. Acompanhar esse movimento permitiu acompanhar as articulações entre seu passado que é um contínuo presente que o alimenta, alongando-se para

um futuro que não está determinado, mas continuamente reafirmado como virtual, perspectiva da sua diferença e singularidade.

As duas perspectivas escolhidas passaram pelo sujeito e o desejo e pelo sujeito da diferença e da singularidade, imbricados no “sujeito racional e senhor de suas ações”, questionado na contemporaneidade dados os rumos que o mundo tem tomado, ou seja, a potencialização de sua capacidade de auto-destruição. A partir dessa escolha, estiveram implícitas as interrogações a respeito da emergência sincrônica de virtuais formas de recriação desse sujeito questionado da modernidade e do espaço onde vive.

Entendendo-se que, além da razão, há muito mais a considerar no sujeito, foi levado em conta o que pertence à esfera do inconsciente, a partir do qual são produzidos sentidos, e o que pertence à esfera da duração, na qual se produz a memória ontológica e a virtualidade da diferença e da singularidade.

Sem pensar em hierarquia, nas seções seguintes tratar-se-á do referencial sobre o que é entendido por *desejo*, na esfera da psicanálise, fazendo um recorte daquilo que é necessário para uma interlocução com as concepções de *diferença* e *singularidade* da filosofia deleuziana, a qual também pensa o sujeito além da centralidade da razão, o que servirá de balizamento para analisar as falas dos sujeitos.

### 2.3.1 O Sujeito e o Desejo

Falar em “sujeito do desejo”<sup>10</sup> é falar, também, da história desse sujeito, mas não de qualquer história, já que aqui não se trata de fatos lineares. Essa afirmação tem uma interlocução com as perguntas originalmente feitas sobre as diferentes afecções nos sujeitos de um mesmo espaço-tempo escolar, cada um com sua própria história para contar que, se contada, poderia explicar, ao menos em parte, as decisões tomadas que delinearão um estilo de enfrentar a realidade. Parece, no entanto, que a escola não busca saber da história dos sujeitos que nela estão, enquanto sujeitos vivos, em seu tempo passado que produziu um tempo atual de ensinar e aprender.

Existem diferentes práticas discursivas incorporadas à teorização sobre o desenvolvimento do currículo escolar, que dizem da necessidade de ensiná-lo assumindo a

---

<sup>10</sup> A concepção de sujeito do desejo será explicitada na seção seguinte, mas, desde já, pontua-se a sua diferença em relação a um sujeito da necessidade.

centralidade do conhecimento prévio de cada estudante e de “sua realidade”<sup>11</sup>, tendo em vista sua “formação integral”<sup>12</sup>, o que é interpretado de diferentes formas (desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento da cidadania, da religiosidade, da ética etc.). Igualmente, as práticas pedagógicas curriculares, as quais incluem metodologias de ensino com seus correspondentes recursos didático-pedagógicos, geralmente ignoram os limites da consciência para a construção do conhecimento, bem como a história de cada um, não só como anamnese, mas como a história da produção de sua subjetividade.

Não é objetivo dessa investigação tratar de questões curriculares, mas apenas pontuar a relação entre subjetividade, história da produção dessa subjetividade e aprendizagem, o que via de regra a escola não faz, exceção feita a algumas práticas e propostas educacionais particulares.

No entanto, fora da escola há diferentes agenciamentos de rememoração da história do sujeito, a literatura é uma delas e está plena de exemplos, um dos mais famosos é Marcel Proust, cuja obra foi um contínuo contrair recortes do passado a partir dos mais tênues incidentes vividos. Suas rememorações, exaustivamente descritas na obra *Em busca do tempo perdido*, mostram minuciosamente como os inumeráveis instantes vividos, às vezes fugazes, despertavam o passado e os sentimentos vividos então, fazendo-o revisitar a infância e repensá-la diferentemente do que havia guardado anteriormente na memória. Revisitando seu passado, ele o fez com outro olhar, mostrando que ambos se modificavam, instante vivido e lembrança.<sup>13</sup>

Muitos outros grandes escritores também nutriram sua obra com imersões mais ou menos longas ao passado e à infância, dentre eles James Joyce, com os dramas infantis vividos e narrados em *Retrato do artista quando jovem*, ou, ainda, Gabriel Garcia Marques, em *Cem Anos de Solidão*, com Macondo, sua fantástica recriação do povoado onde nasceu e do tempo ali vivido.

A listagem seria extensa, mas, no momento, o que se quer afirmar é que a história do mundo, individual e coletiva, foi registrada por séculos de escrita e de escrita impressa, colocando camadas cada vez mais amplas da população no movimento de socialização do conhecimento produzido, conseqüentemente, da história da humanidade, de seu passado.

---

<sup>11</sup> Diferentes teorias cognitivistas têm defendido a posição de que o conhecimento se constrói na relação entre sujeito e objeto, considerando-se a realidade o campo possível dessa relação. No entanto, são inúmeras as interpretações dadas ao conceito de “realidade” do aluno nas práticas pedagógicas exercidas.

<sup>12</sup> É difundida a declaração da necessidade de “formação integral” do estudante na filosofia de muitas escolas, com a contradição de uma prescrição curricular que fundamentalmente atende o sujeito cognoscente.

<sup>13</sup> Deleuze analisa amplamente a obra de Proust em diferentes momentos, mas especialmente em *Proust e os Signos*, obra que mostra o movimento da memória como “atualização” das lembranças pelo presente vivido.

Embora a humanidade esteja desenvolvendo geometricamente sua capacidade de armazenar informações, ironicamente e paradoxalmente, ela se encontra num tempo de omitir ou excluir sua memória ontológica, o que se traduz na tendência de estar levando o sujeito a viver um eterno presente.

Nas sociedades de tradição oral, lembrar os ensinamentos do passado constituía o elo de ligação entre as gerações, o que era feito, segundo Ong (1998), através das narrativas, muitas das quais eram histórias de guerras entre diferentes povos, onde era traduzida grande parte do saber e da cultura desses povos. Mas, existiam também “máximas, enigmas, provérbios e assemelhados” (ONG, 1998, p.159), tão duradouros quanto as narrativas, mas mais breves, que são transmitidos de geração para geração, de grupo social para grupo social, perdendo-se muitas vezes suas origens, mas mantendo-se seu movimento de transmissão.

Hoje, numa sociedade letrada, parte dos sujeitos investigados chegou ao EAJA<sup>14</sup> não sabendo ler e escrever, utilizando-se da tradição oral para conduzir sua vida, embora, de alguma forma, estejam entrelaçados com a leitura e escrita que permeiam seu cotidiano. Alguns deles dominando-a num primeiro nível, outros tendo tido alguns anos de escolarização, mas julgando-se esquecidos e interrogativos sobre o quanto deveriam ter conservado de seu conhecimento, diante das supostas exigências da escola na qual chegavam. Rememorar sua história de vida, portanto, foi muito mais um exercício vinculado à tradição oral, apesar de terem nascido e viverem numa sociedade letrada, onde as duas linguagens, a oral e a escrita, se mesclam e não são “dois mundos antagônicos e separados. Certamente cada uma dessas duas linguagens, a falada e a escrita, tem sua própria dinâmica e lógica interna, suas normas e conseqüências” (FRAGO, 1993, p.84), mas agenciam diferentes processos de subjetivação. Mesmo os que não sabiam ler, viveram e vivem sob a influência das letras que inundam o espaço social, daí terem incorporado também traços da cultura letrada onde estão imersos, ou seja, a dimensão simbólica foi constituída numa sociedade letrada.

Assim, de forma oral ou pela escrita, em todas as épocas, a história individual e coletiva foi revisitada, tornando-se pública ou permanecendo na esfera do particular, existindo e sendo exercitadas inúmeras formas de rememorar o passado. São movimentos intrínsecos às relações entre sujeitos, seres que falam, que escutam, que se comunicam, que possuem uma linguagem, oral ou escrita, cujos símbolos “deslocam na mente a representação ou imagem da linguagem como fala ou som” (FRAGO, 1993, p.84), movimentando as lembranças mais

---

<sup>14</sup> EAJA – Ensinando e Aprendendo com Jovens e Adultos refere-se ao programa existente no Centro Universitário La Salle, conforme descrição no Capítulo 1, seção 1.2.

próximas ou mais longínquas, de si ou da experiência social. Trazê-las é imanente ao ser humano, mesmo num mundo globalizado com a tendência a tratar da vida como um eterno presente, como foi analisado na Seção 2.1 do presente Capítulo. São agenciamentos capilares de subjetivação afirmativa do passado, que se produzem no movimento incessante de relações entre sujeitos.

Enfim, o sujeito é e, de alguma forma, “pensa” ininterruptamente seu passado, quer ele reflita sobre isso ou não, porque ele é seu passado, o qual vai se ampliando à medida que o presente se alonga para um futuro que se constrói a cada instante.

Uma forma, em especial, contempla a rememoração do passado intencionalmente, tendo certos pressupostos a seguir, que é a experiência analítica, pelo exercício das associações livres que provoca o retorno à história do sujeito. Esse retorno, no entanto, não significa um movimento em direção a um registro que se mantém fiel ao instante vivido, implica sim o retorno a vestígios de instantes que, continuamente se foram associando a outros instantes e a outros vestígios, produzindo uma história através de “uma rede de associações em movimento, que se pode designar como uma *memória plural*. Esta nunca dá lugar ao registro único e fiel de um acontecimento vivido” (POULICHET, 1996, p. 17).

A experiência analítica, e mesmo as outras formas de retorno ao passado, apontam para algum tipo de movimento entre o presente e o passado e, por isso mesmo, mostram um sujeito que produz um terceiro tempo, ou seja, o futuro.

Mas, o que marca o lugar e os pressupostos da psicanálise<sup>15</sup> é que ela diz que a história do sujeito “não pode ser revelada independentemente da presença do desejo”, sendo que essa presença não pode ser confundida com o presente, pois “a presença do desejo mistura as três “ekstases” do tempo, que são o presente, o passado e o futuro. E a presença do desejo seria revelada pelo tempo identificante, a identificação mútua dos vestígios que afeta bruscamente o corpo” (POULICHET, 1996, p.19). Isso porque o desejo registraria suas primeiras marcas já na relação primeira entre o bebê e sua mãe, na medida em que esta se tornaria fonte de satisfação das necessidades de sobrevivência daquele, esses instantes seriam as primeiras inscrições mnésicas, a da necessidade, pela ocorrência da fome na criança, e a satisfação, vinda do atendimento realizado pela mãe ao oferecer o alimento. Todo esse processo foi primeiramente explicado por Freud [19--], posteriormente, por Lacan, os quais são invocados por Poulichet, para tratar da questão de como a partir desse primeiro desejo de alimento instaura-se o desejo ao longo da vida do sujeito:

---

<sup>15</sup> Psicanálise é aqui empregada como teoria, método investigativo e método psicoterápico concernentes à vida psíquica consciente e inconsciente, sem a procura de determinada filiação.

É preciso ainda seguir o “fio das proposições freudianas relativas às primeiras experiências perceptivas do “grito” [fome do bebê], para tentar distinguir as características de um tempo identificante correlativo à presença do desejo, e para situar a confecção dos *lugares do corpo*. (1996, p. 19)

Pode-se dizer que o desejo se produz desde os primeiros instantes de vida, a partir da relação do sujeito com o mundo exterior, composto de objetos que lhe dão satisfação, que estão à sua disposição e desaparecem, mas esse desaparecimento não termina com o desejo e, por não terminar, desliza para outros objetos, num ininterrupto movimento de busca de satisfação, que nunca é totalmente realizada, mas sempre faltosa, sendo, portanto, “desejo de desejo, do que se depreende duas de suas características principais: o desejo é totalmente dissociado do que se chama necessidade, e não se realiza” (BRASILIANSE, 1999, p. 27).

De um primeiro momento em que o bebê se percebe como um objeto destacado do objeto “mãe”, mas ainda não consciente de “si”, passa para outra etapa em que o outro o completa na medida em que satisfaz suas necessidades, através da repetição da demanda e da resposta na “reciprocidade que embasa a relação de completude” com a mãe, dando-lhe a sensação de completude, construindo o que Lacan chama de registro do Imaginário, e instituindo o campo no qual o sujeito produz sentido, que se dá a partir da ampliação do entendimento do bebê, o qual vê que “a mãe não mais o completa também” (BRASILIANSE, 1999, p. 121), ele se vê incompleto.

A completude é quebrada à medida que o bebê vai compreendendo o mundo que o rodeia e o lugar que ele ocupa e que vai mudando, porque, com relação a si mesmo, o sujeito aprenderá pouco a pouco o que é de seu corpo e o que não é, o que está fora de si e é objeto. No “pouco a pouco” das primeiras experiências do sujeito esboça-se o movimento da subjetividade, a qual se dá na alteridade e no tempo, através “de uma experiência de percepção do outro como tal, e não apenas na relação com um fora e com um objeto que se destaca” (POULICHET, 1996, p. 20). Subjetivar-se na dimensão da alteridade significa lidar com os limites e possibilidades de cada um, construindo relações em que ninguém se basta, daí a necessidade do outro e o lugar que cada um ocupa.

Compreender, ou tentar compreender o lugar que o sujeito ocupa, no processo de identificar o que é o “si mesmo” e o que é desconhecido, com as regras estabelecidas para delimitar o que pode e o que não pode ser feito na relação com o outro, faz parte do movimento de inserção na cultura, ou seja, da construção do código cultural de que ele necessita para alcançar uma suposta completude, e que está na ordem do Simbólico.

Por isso foi feito um acompanhamento da história dos jovens e adultos investigados, nos recortes trazidos pelas entrevistas que tiveram como fio condutor sua busca, afastamento e retorno à escola, traduzida no seu desejo de aprender, e no que isso representou e representa para eles, sujeitos de uma sociedade letrada. Representações essas que são um “conhecimento que procura revelar o objeto, ao passo que o desejo [de aprender] revela o eu, revela aquilo que é da ordem de uma falta” (SCHÄFFER, 1999, p. 110).

Ao longo da experiência perceptiva o sujeito jamais encontrará algo completamente identificável a si mesmo, nem completamente desconhecido, instalando-se uma não-coincidência entre o objeto e quem deseja circunscrevê-lo. Assim, “esse duplo surgimento do memorável e do desconhecido no encontro com o semelhante gera a dimensão da alteridade que abre o tempo. O tempo supõe precisamente essa relação com o outro, na qual se exerce a tensão entre o Mesmo e o Outro” (BRASILIANSE, 1999, p. 20). O fundamento da identidade pela alteridade se construirá, portanto, na distância entre o sujeito e o outro ao longo do tempo na tensão do desejo, e como jamais haverá uma coincidência do sujeito consigo mesmo e nem com o outro, ele é impulsionado para a frente, para ir “ao encontro daquilo que ele não é” (BRASILIANSE, 1999, p. 24). O movimento em busca do outro, engendrado pela falta, faz parte da estrutura do sujeito do desejo, na ordem do Real.

Assim, foi observada também a maneira como o desejo de escola, o desejo de aprender moveu esses jovens e adultos para consegui-lo, no tempo próprio de cada um, com os deslizamentos ocorridos, à medida que iam produzindo sua vida, numa sociedade massificada e homogeneizadora, caracterizada anteriormente como fortemente direcionada para cooptar seu desejo.

Numa sociedade massificada e homegeneizadora, parece que a distância entre o sujeito e o outro é suspensa, a alteridade torna-se difusa, a oferta do conforto ilusório do igual é aceita, ao preço de cooptação do desejo, que não é só da ordem da necessidade, para a mesmice e para a busca mecânica do que é ofertado no mercado global, despotencializando-o e sufocando a própria capacidade de criar e o impulso de *ir para a frente*. No entanto, essa cooptação é ilusória, porque o desejo nunca é cooptado totalmente, sua satisfação é sempre parcial, por isso o mercado global do capitalismo cria, apesar de todas as ofertas de objetos de consumo, os sintomas atuais de desencanto, de falta de sentido para a vida, mesmo em situação privilegiada de acesso ao consumo, mas, principalmente, como último sintoma da contemporaneidade, a existência, segundo Birman (1999, p. 170), do “autocentramento da subjetividade na cultura do narcisismo, (é) justamente o excesso de exterioridade. O que é a demanda de espetáculo e de *performance*[...]” que denota a atual crise do sujeito da qual

deriva fundamentalmente “a vertiginosa ascensão da psicopatologia biológica e farmacológica nos últimos anos – na qual a subjetividade não mais interessa ou é colocada em segundo plano e se investe nas regulações neuromorais – é a óbvia consequência disso” (BIRMAN, 1999, p. 172).

Ao abordar a mesma questão do desejo, Zambrini (2000) coloca o desejo como a pulsação de forças que apresentam duas caras, o desejo puro ou virtual que tem a cara das multiplicidades internas, e o desejo de mundo, que tem a cara da relação com as formas de expressão ou multiplicidades externas.

Como o desejo puro estaria fora de toda a representação, interessou aqui o desejo de mundo que apareceu nas falas dos sujeitos que mostraram sua história, com suas afirmações e negações, com suas repetições mecânicas dos atos mais simples para produzir sua vida, mas também com suas rupturas e retornos à escuta do desejo.

O desejo de mundo seria o “Espaço da imagem atual e de uma temporalidade onde o presente se desdobra em passado e futuro” (ZAMBRINI, 2000, p. 26), e se afirmaria no contrato entre o homem e o mundo, em termos que facilitassem uma multiplicidade de afecções, configuradas em complexidades singulares que realimentam e possibilitam a volta do desejar (ZAMBRINI, 2000, p. 27). Desejo visto no movimento do tempo em que o próprio sujeito se constitui e produz singularidades, desejo que se afirma nas afecções que instituem uma contínua “atualização” desse desejo, como desejo criador.

A partir desses pressupostos, pensar a história do sujeito do desejo é pensá-la na sua produção e atualização, nas suas formas de cooptação, ao longo de suas experiências vividas, construindo o que se chama de estilo na problemática da subjetivação. Freud identificou e analisou essa problemática, no início do século XX, *como mal-estar na civilização*. Hoje, a mesma questão, analisada por Birman, retoma as faces de fragilidade e de finitude dos homens, como causa de seu desamparo no mundo atual, destacando-se que o “registro psíquico do desamparo é algo de ordem *originária*, marcando a subjetividade humana para todo o sempre, de maneira indelével e insofismável” (1999, p. 37). Assim, o homem procura alguma forma de tamponamento para as marcas que o desamparo produz na sua subjetividade, produzindo um estilo singular para cada sujeito, por ser algo de intransferível (BIRMAN, 1999, p. 45). Ser cooptado pelo mundo do mercado e do consumo parece ser uma das formas de o sujeito fugir do desamparo, pois o mercado acena com uma satisfação possível de ser atendida, mas o desejo nunca é satisfeito, é de sua natureza ser apenas temporariamente e ilusoriamente satisfeito, pois ele resulta de uma tensão pulsional que é origem e motor da vida, sem a qual o sujeito morreria.

Quando o sujeito assume o seu desamparo, na situação de não aceitar a ilusão de ser satisfeito por aquilo que o mercado oferece, buscando assumir o próprio desejo, Birman o coloca em situação de “constituir efetivas possibilidades de sublimação e de criação, pela construção de uma forma singular de existência e de um *estilo* próprio para habitar seu ser” (1999, p. 45).

Pensar, pois, a história do desejo de aprendizagem do adulto a partir de sua própria singularidade, enquanto constituição do próprio estilo de subjetivação, foi uma tarefa que descartou um tempo cronológico, com um antes, um agora e um depois, constitutivo de qualquer modelo pedagógico. Aqui, a psicanálise apresenta uma interface com a filosofia de Deleuze, na medida em que permite relacionar estilo/singularidade com a própria atualização do desejo de aprendizagem, no interior das diferentes práticas vividas, como processo singular, ou seja, muito mais num tempo “emaranhado”, do que numa “linha” de tempo (PELBART, 1998, p. XXI). Esse tempo “emaranhado” parece envolver “n” movimentos do pensamento no caminho da busca por aprendizagens, movimentos do presente às lembranças que este invoca, em direção a algo que está por se constituir, e não um tempo percorrendo uma “linha”.

Uma busca por aprendizagens num tempo “emaranhado” parece estar de acordo com a afirmação de Deleuze e Guattari (1992, p. 74): “O pensamento provoca, é menos a maneira de um homem que disporia de um método, que à maneira de um cão que pula desordenadamente”. Por isso, acompanhar as formas de atualização do desejo de aprender, na história dos sujeitos investigados, teve como pressuposto a espera do inesperado, ou seja, as formas virtuais de cada um no seu processo de subjetivação, e não algo a priori, a partir de determinações teóricas prévias.

A busca de um possível estilo e singularidade no sujeito, portanto, passa pela busca da produção de possibilidades de o sujeito escapar das contínuas e novas formas de controle sobre ele, que são criadas pelo mundo contemporâneo – o que passa pela produção da diferença, como diferença de si mesmo.

### 2.3.2 O Sujeito da Diferença e da Singularidade

Constatar que o mundo cria e recria novas formas de controle sobre o sujeito e, portanto, agencia novas formas de subjetivação e cooptação do seu desejo, representa um

desafio para a busca de virtuais<sup>16</sup> linhas de fuga que permitam pensar um sujeito, como nos diz Negri, que possa romper com a ordem e o controle hegemônicos, nutrindo-se do que essa sociedade oferece, de dentro dela, e, assim, buscar a atualização do seu desejo, como forma criativa da vida, como diferença e singularidade.

É preciso, pois, pensar o sujeito na sua relação com o espaço, no seu movimento de respostas diante das percepções que ele faz do mundo material, ou seja, em sua subjetividade. Deleuze analisa essa questão a partir do primeiro capítulo de *Matéria e memória* de Bergson (1990), no qual é explicitado o que seja a diferença de natureza e diferença de grau entre tendências; para isso mostra como, entre a faculdade perceptiva (do cérebro) e as funções reflexas (da medula), há uma diferença de grau, porque “o cérebro estabelece um intervalo [entre percepção e resposta], um desvio, seja porque ele divide ao infinito o movimento recebido, seja porque ele o prolonga em uma pluralidade de reações possíveis” (DELEUZE, 1999a, p. 16). Como esse intervalo é preenchido pertence à esfera da subjetividade, a qual Deleuze (1999a, p. 17) chama de linha do *corpo* na qual se escalona afetividade, isto é, o que faz com que o *corpo* (constituente do sujeito) seja uma coisa distinta de um ponto matemático no espaço, dando-lhe um volume; memória-lembrança, ou seja, as lembranças que ligam os diversos instantes do *corpo* (vida do sujeito) uns aos outros; e memória-contração, ou seja, o movimento de contração da matéria, através da percepção do *corpo* (do sujeito), produzindo sua memória, a qual lhe dá uma duração no espaço.

Assim, o sujeito e sua subjetividade foram pensados além de suas identificações e representações, as quais não podem ser negadas, mas também não podem ser utilizadas como as categorias que dão conta de dizer sobre o que o sujeito é ou deixa de ser. O sujeito foi pensado como constituição em movimento que Deleuze explicita da seguinte forma: “O sujeito se define por e como movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo. O que se desenvolve é sujeito” (2001, p. 93). Definição que se dá no duplo movimento de “desenvolver-se a si mesmo ou de devir outro: o sujeito se ultrapassa, o sujeito se reflete” (DELEUZE, 2001, p. 93). E é nesse movimento que cabe um lugar para a subjetividade, o lugar de mediação, de transcendência.

Ao longo de todo o período de estudos para tentar responder às questões propostas nesta investigação, tendo em vista um espaço de agenciamentos assujeitadores e de produção

---

<sup>16</sup> Emprego o termo virtual na concepção deleuziana de nome do Ser, diferente de possível, como explica Deleuze: “O único perigo é confundir o virtual com o possível. Com efeito, o possível é, pois, uma ‘realização’. O virtual, ao contrário, não se opõe ao real; ele possui uma plena realidade por si mesmo. Seu processo é a atualização” (1988, p. 339).

de subjetividades não só assujeitadas, mas perversas num espaço desalentador, foram escolhidos os constructos teóricos que mais propiciaram uma rica e produtiva interlocução com a virtualidade de surgimento, mesmo que fugidio, de subjetividades que desnorteiam, que escapam a previsões, enfim, que rompem com o já existente.

O pensamento que melhor retrata a produção de virtuais subjetividades que rompem o instituído e permitem construir um futuro no qual a criação seja a tendência dominante é: “Nada está decidido, pois o homem continua sendo, conforme a definição de Nietzsche, ‘o ainda não domado, o eternamente futuro’. O retrato que Nietzsche nos lega é também um chamamento: o homem, um grande experimentador de si mesmo” (PELBART, 2000, p. 13). Nesta afirmação de que “nada está decidido”, há o sentido de que não há *um destino* do homem, e sim a construção de um futuro, que é virtual. O homem pode perder-se e destruir-se, mas pode ter qualquer outro futuro, depende de uma infundável conjugação de forças mutantes que o produzem.

Com essas premissas foi investigado o pensamento do sujeito adulto que quer aprender a ler e a escrever, tratando de cercar possíveis vestígios de que “nada está decidido” sobre a sua vida.

Para verificar que “nada está decidido”, essa investigação inspirou-se no caminho construído por Bergson (1990) e na sua visão do mundo como formado por um mundo material, no qual o corpo ocupa um lugar central, e por um mundo espiritual, do qual faz parte nosso intelecto, ambos se relacionando através da memória. O corpo personifica o sujeito, matéria e espírito, que se move numa contínua recriação de si mesmo, produzindo a própria diferença. Para tanto, Bergson (1985) analisa como a vida surge de um instante inicial e se complexifica, num ininterrupto movimento de desdobramentos, até chegar ao ser humano e sua inteligência, esta uma das tendências em que se desdobrou a matéria.<sup>17</sup>

Partindo do presente, Bergson nos convida a voltar nosso olhar sobre o fato de que sabemos e vemos como cada um de nós passa por contínuas mudanças. Um dia temos o semblante carregado em virtude de problemas no trabalho, no outro sentimos muito calor, pois a temperatura aumentou, vemos um amigo feliz e nos congratulamos contagiados por sua felicidade, enfim, as percepções e sensações do que nos ocorre e do que ocorre em nosso entorno são contínuos testemunhos de que não permanecemos iguais. Apesar de tomarmos

---

<sup>17</sup> Matéria é empregada como sendo: “um conjunto de ‘imagens’. E por ‘imagem’ entendemos uma certa existência que é mais do que aquilo que o idealista chama de representação, porém menos do que aquilo que o realista chama uma coisa – uma existência situada a meio caminho entre a “coisa” e a “representação” (BERGSON, 1990, p.1).

conhecimento de muitas mudanças, elas são muito maiores do que poderíamos acreditar. Mudamos a cada instante, mas não nos apercebemos disso no mesmo ritmo. Não prestamos atenção ao que nos ocorre o tempo todo, mas ocorre inexoravelmente.

É mais fácil constatar as mudanças que se processam no âmbito visual, mas internamente, com os desejos, os sentimentos, as crenças etc., ocorre o mesmo, ou seja, nosso estado psicológico também não cessa de mudar. É mais cômodo ignorar as infinitas mudanças que se sucedem, porque agimos e nos relacionamos com o mundo, nos distraímos delas. Não podemos fugir, no entanto, quando a mudança já tomou as proporções que nossa atenção não pode ignorar e, então, parece que ela se realizou repentinamente.

Como as mudanças são contínuas e ininterruptas, o ser humano está em contínuo movimento, a descontinuidade é apenas aparente.

No contínuo desdobramento em que se realiza o ser humano, toda mudança presente se constitui sobre um passado sempre incorporado, como num fundo onde são tecidas as marcas que se vão traçando pelo caminho, formando novas e imprevisíveis composições, porque é impossível saber como todo esse passado se articula a cada nova experiência presente.

Em outras palavras, há um ininterrupto prolongamento do passado no presente, conservando-se neste e numa sempre nova composição, numa evolução, que Bergson chama de duração: “A duração é o contínuo progresso do passado que vai comendo o futuro e vai inchando ao progredir. Desde o momento em que o passado é incrementado sem cessar, também se conserva indefinidamente” (1985, p. 18). O sujeito diferencia-se de si mesmo a cada instante por trazer consigo todo esse passado ao qual é incorporado cada instante vivido, produzindo uma sempre nova reconfiguração.

Nosso passado não é um armário com um conjunto de gavetas onde categorizamos e armazenamos nossas experiências, retirando de cada uma algo de que necessitamos, de acordo com o índice do fichário. Ele se manifesta integralmente sob a forma de tendências, mesmo que só uma parte dele chegue à representação. Por isso, podemos ter a mesma aparência, mas mudamos sem cessar a cada experiência e, ao mudar, cada estado também muda ao integrar-se ao fundo que nos acompanha. Não há, pois, repetição igual e nossa duração é irreversível.

No contínuo processo de mudança, além do aspecto da novidade, há também o da imprevisibilidade, pois é impossível saber de antemão como se reorganiza todo esse passado indivisível a cada nova experiência que se incorpora. É possível prever algo sobre o que já se viu, sobre o que já se conhece, mas não algo que nunca ocorreu e não se conhece. Em outras

palavras, não é possível prever como o presente se incorpora a um passado, numa nova memória. Bergson nos diz que:

Esse é o caso de todos e de cada um de nossos estados, considerados cada qual como um momento de uma história que se desenrola; é simples e não pode ter sido já percebido, pois concentra em sua indivisibilidade todo o percebido junto com o que, além disso, lhe acrescenta o presente. (1985, p. 19)

A história de cada sujeito é uma história única, impossível de ser convertida em cópia; é uma nova composição de um passado com cada instante vivido pelo sujeito.

Enfim, o que se busca, ao pensar o tempo como duração, é um sentido para a palavra existir, a qual pode ser pensada como mudança, passagem e criação.

Para compreender o que significa duração, tal como a conceitua Bergson, é preciso fazer algumas distinções entre matéria e processo psicológico, entre matéria e inteligência humana, para não cometer o mesmo erro da ciência moderna, a qual trata a matéria e a vida sem distingui-las.

Para começar, Bergson faz uma distinção, dentro da matéria, em corpos não organizados e organizados.

Os corpos não organizados seriam os inorgânicos, aqueles que podem ser analisados, dividindo-os em partes – moléculas, átomos, corpúsculos etc. – até onde não podem mais mudar. Essas divisões podem ser revertidas e a matéria analisada pode voltar ao ponto inicial, repetindo-se o processo quantas vezes for necessário. Nesses corpos, ou nessa matéria inorgânica, também existe uma sucessão, um tempo, mas não se constitui num processo autônomo, com uma consciência do entorno e das relações possíveis com ele.

No que concerne aos corpos organizados, o desenvolvimento do ser vivo e do universo têm merecido diferentes explicações, pela ciência e pelas diferentes religiões, a partir das quais Bergson recorta duas posições: o mecanicismo e o finalismo.

Com relação ao mecanicismo, argumenta que este não dá conta da diversidade e da imprevisibilidade que constituem a matéria, porque “é essencial às explicações mecanicistas considerar o futuro e o passado como calculáveis em função do presente, pretendendo, assim, que *tudo está dado*” (BERGSON, 1985, p. 45). Contrariamente ao mecanicismo, Bergson defende a idéia de que o desenvolvimento da vida e do universo estava nele contido desde o primeiro momento de sua formação e, assim, a matéria se desenvolve em incontáveis ramificações, ou tendências, implicando imprevisibilidade e criação ininterruptas.

Enfim, a refutação da concepção mecanicista da vida passa pelas considerações sobre a duração, a qual Bergson diz ser “o fundo de nosso ser e a própria substância das coisas com as quais estamos em comunicação” (1985, p. 46), constituindo-se numa corrente que não pode ser remontada.

Quanto ao finalismo, não é possível aceitar que o universo, em seu conjunto, seja a realização de um plano pré-existente, pela impossibilidade de verificação empírica. E, tratando-se do mundo orgânico, a realidade mostra, através de inúmeros exemplos, que esta não se encaminha para uma maior harmonia, mas para uma maior complexidade.

Ao analisar amplamente os fenômenos biológicos, físicos e químicos, bem como diferentes correntes filosóficas, Bergson conclui que não há uma finalidade pré-estabelecida para o desenvolvimento da vida, nem uma explicação mecanicista, sendo que o universo e a vida simplesmente se criam, duram. Viver é estar no tempo, é durar. É em função disso que Deleuze também afirma a existência de um só tempo, o presente, do qual passado e futuro são suas dimensões.

Na mesma linha do pensamento bergsoniano e diferentemente do conceito de sujeito da modernidade que o coloca como autônomo, livre e centrado, Deleuze pensa o sujeito colocando-o na univocidade do tempo, que é a duração através da produção de três sínteses.

A primeira síntese do tempo dá-se pela contração que o sujeito faz de um elemento ou instante, à medida que ele vive, que ele dura. A contração não é uma reflexão, nem uma operação de entendimento, ela constitui-se no tempo presente, presente vivido onde se desenrola todo o tempo e, assim, vai criando o hábito.

O presente vivo, como urgência de vida, vida orgânica e psíquica, repousa sobre o hábito, sendo este a fundação de todos os outros fenômenos psíquicos.

A contração é uma síntese passiva que “Não é feita pelo espírito, mas se faz *no* espírito que a contempla, precedendo toda memória e toda reflexão” (DELEUZE, 1988, p. 129), implica um movimento de constituição do sujeito que vive e que precisa atuar a cada instante para prover sua continuidade, sem a utilização do pensamento reflexivo com uma análise de cada gesto ou cada decisão. Por isso, o hábito é apenas contração de cada instante, de cada objeto, de cada fragmento de objeto e, nesse sentido, diz que não se trata “da ação instantânea que se compõe com outra para formar um elemento de repetição, mas da fusão desta repetição no espírito que contempla” (DELEUZE, 1988, p. 133). O hábito exige a repetição, mas da contemplação, não da ação, pois esta a faz ultrapassá-la e avançar no movimento de constituição de outra síntese do tempo.

A primeira síntese do tempo, a dos hábitos, não recorre a passado ou a futuro, mas sem ela ambos não se constituiriam, e é a partir dela que o tempo se funda, porque é a partir dos hábitos que o tempo passa a esse passar vai se constituir na memória.

É o sujeito passivo que se constitui na primeira síntese do tempo, porque apenas sujeito contemplativo, sem reflexão, onde a urgência da vida o empurra, onde a contração da realidade é o movimento que o move, mas que também se desfaz quando o objeto de contração lhe escapa, ou seja, realiza uma descontração. Por isso, nessa síntese, é o sujeito, “em todas as suas auto-satisfações medíocres, em suas presunções irrisórias, em sua miséria e sua pobreza, o eu dissolvido[...]” (DELEUZE, 1988, p. 141) que se produz.

A formação dos hábitos constitui-se num eterno presente, mas um presente que passa, e este passar do presente e dos hábitos é o fundamento do tempo, é a memória, a segunda síntese do tempo que constitui o sujeito.

A segunda síntese do tempo ainda é uma síntese passiva na medida em que repousa sobre os hábitos, “mas é síntese ativa no que se refere ao *encaixe* dos próprios presentes”, à reprodução do antigo presente e reflexão do atual, que se dá em “dois aspectos correlativos, conquanto não simétricos: reprodução e reflexão, rememoração e reconhecimento, memória e entendimento” (DELEUZE, 1988, p. 143). Portanto, a memória não é um arquivo do presente no passado, “é a síntese fundamental do tempo que constitui o ser do passado (o que faz passar o tempo)” (DELEUZE, 1988, p. 142).

De outra maneira, pode-se dizer ainda que a memória constitui-se em síntese passiva enquanto passado como contemporâneo, coexistente e preexistente ao presente, materializado nos hábitos, que não exigem nem reflexão e nem entendimento. Mas a memória é, também, síntese ativa, enquanto reprodução do antigo e reflexão do novo, pelo movimento de associação – relações variáveis de semelhança e de contigüidade - do atual com um antigo presente em particular.

Aqui, constitui-se o sujeito que ultrapassa o ser dos hábitos, o ser da contemplação e da contração dos instantes presentes, incorporando uma reflexão sobre o atual pela associação com instantes particulares passados, e realizando, pois, um movimento entre o tempo atual e o tempo passado. Mas esse movimento é ainda circular, vai e volta ao mesmo ponto, é um movimento disciplinado e não ultrapassa o ato de representar o presente a partir do que já passou.

Há diferença entre a síntese passiva do hábito e a síntese passiva da memória: na primeira, o presente é o estado mais contraído de instantes sucessivos, independentes entre si; enquanto na segunda, o presente “designa o grau mais contraído de um passado inteiro, que é

em si como uma totalidade coexistente” (DELEUZE, 1988, p. 146). O próprio passado inteiro tem dentro dele, em diferentes níveis, diferentes graus de contração e descontração, os quais são impossíveis de determinar, bem como a sua associação com o presente. Daí afirmar-se que não pode haver determinismo para o futuro do sujeito e sim a virtualidade de sua produção, é possível que ele permaneça muito mais no mundo dos hábitos que ele formou, nem isso, no entanto, de modo absoluto, sempre é possível que ele engendre qualquer outro movimento, qualquer outro caminho.

Para que o hábito se forme, para que a memória se constitua, para que a diferença se estabeleça, é preciso olhar a repetição da contração e descontração, mas há uma diferença entre a repetição material e a repetição espiritual. Aquela é a repetição de instantes ou elementos sucessivos e independentes, enquanto essa repete o todo com seus diversos níveis de coexistência. Por isso, a repetição espiritual dá-se pela memória dos hábitos e das lembranças, as quais podem ser voluntariamente destacadas e trazidas para o momento atual.

É fundamental não confundir repetição com generalidade, no sentido que lhe dá Deleuze para explicitar as sínteses do tempo e para elaborar sua teoria da diferença. Generalidade está na ordem qualitativa das semelhanças e na ordem quantitativa das equivalências, enquanto repetição está na ordem do “comportar-se, mas em relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente” (DELEUZE, 1988, p. 22). Ainda, quando se pensa em generalidade, pensa-se em leis, enquanto a repetição implica transgressão, implica em algo único.

Não se trata de uma repetição mecânica e material, ligada aos hábitos, mas de uma repetição pelo desejo como a pulsação de forças que têm a cara do desejo virtual das multiplicidades internas e a cara da relação com as formas de expressão ou multiplicidades externas. Trata-se da repetição que marca o estilo do sujeito e está ligada às quatro proposições de Deleuze (1988, p. 28), sendo a primeira a idéia de Nietzsche de “liberar a vontade de tudo o que encadeia, fazendo da repetição o próprio objeto do querer”.

A repetição também não tem a ver com as leis da natureza, seus ciclos e estações, a repetição não é aqui vista como circular, mas como o “mais interior da vontade”, como “Uma vontade querendo a si própria através de todas as mudanças, uma potência contra a lei” (DELEUZE, 1988, p. 29). Essa é a segunda proposição, ligada à afirmação da mudança e à reafirmação da não generalidade.

A terceira proposição refere-se à suspensão do julgamento moral: “A repetição é o correlato transcendente, comum à contestação e à resignação como intenções psíquicas” (DELEUZE, 1988, p. 30) e como pensamento solitário e singular.

Pensar a repetição fora dos hábitos e das particularidades da memória é a quarta proposição, o que exige o esquecimento; não o esquecimento do acontecido, mas o esquecimento do sofrimento, para ser como uma “*memória de vontade*”, segundo Nietzsche (apud LINS, 2000, p.51), assim, é “na repetição, é pela repetição que o Esquecimento se torna uma potência positiva e o inconsciente, um inconsciente superior positivo[...]” (DELEUZE, 1988, p. 31).

Essas quatro proposições sobre a repetição são os fundamentos para a conceituação de diferença, não como negação de algo em relação a outro, pois assim estaria subordinada à identidade, e, portanto, à representação, mas como “interior à Idéia; ela se desenrola como puro movimento criador de um espaço e de um tempo dinâmicos que correspondem à Idéia” (DELEUZE, 1988, p. 55). É a diferença que se dá na duração, produzindo uma alteração em si mesma, chamada diferença por excesso, que não necessita de comparações que não a de estar no tempo e, desse modo, ser diferente de si mesma a cada instante.

Foi esta a perspectiva com que os sujeitos foram entrevistados, no acompanhamento do pensamento que se mostrou, movimentando-se ao longo dos diferentes momentos trazidos nas entrevistas, pensamento que revisitou o passado, contraindo lembranças que disseram das próprias transformações, como criação ininterrupta de si mesmos.

Mas, a diferença em si só pode ser considerada a partir da terceira síntese do tempo, que rompe com o movimento circular de produção da memória, que, segundo Bergson, liga o espírito à matéria, a qual se estende no espaço e é contraída por ele.

A segunda síntese do tempo não é suficiente para explicar a constituição do sujeito, porque ele não é apenas hábitos e memória, ele é algo mais que os ultrapassa. Os hábitos que o constituem pertencem à esfera da urgência de vida e a memória pertence à esfera da representação que ela funda, produzindo um efeito circular que vai do atual ao passado, num infinito movimento de produção de representações, mas esse mesmo movimento “se ultrapassa em direção a uma terceira síntese, que denuncia a ilusão do em-si como ainda sendo um correlato da representação” (DELEUZE, 1988, p. 155), anunciando por sua vez um “tempo fora dos eixos” que se desenrola fora do círculo, que compõe outros movimentos e institui o imprevisível.

Para que o movimento circular se rompa e outro surja é preciso que ele deixe de se desenrolar a partir de um eixo, que haja um desequilíbrio entre o empírico e a representação, entre o tempo vivido e a memória que se constitui. É preciso que a vida não se desenrole a partir de um eixo fixo. Toda a narrativa de Bergson (1985) a respeito da evolução da vida demonstra como ela se dividiu em tendências que, por sua vez, também se multiplicaram em

novas tendências, que hoje estão materializadas na infundável mostra de formas vivas. Viver constitui-se, assim, na virtualidade do acontecimento que rompe com o que se sucede e, nesta ruptura, desenrola-se um tempo de não correspondência entre ação e imagem, mas de criação de nova imagem, de uma desigualdade, do inusitado.

A terceira síntese do tempo, pois, é aquela que se faz a partir da constituição do passado, que se repete no presente, mas nessa repetição emerge um elemento novo, singular, isto porque o sujeito ao se produzir na articulação dos três tempos, presente, passado e futuro, está entre um antes e um depois, lugar esse que corta a ordem do tempo e se chama cesura, possibilitando pensar o tempo não linear, um tempo “fora dos eixos”, fora da circularidade da constituição da memória, advindo de “um acontecimento único e formidável, adequado ao tempo inteiro” (BERGSON, 1985, p. 156). Por isso um acontecimento, resultado de inumeráveis emaranhados e cruzamentos de linhas que são os agenciamentos de subjetividade, a qual preenche o intervalo que o cérebro estabelece entre a percepção do mundo material e uma resposta, envolvendo o presente, o passado que o acompanha e o futuro que a partir dele se prolongará.

O sujeito não terá somente uma duração previsível a partir do que ele é até o momento atual, por um processo de identidade ou analogia, mas poderá ser algo mais, dada a virtualidade de um fato ou elemento novo numa ordem temporal, na qual ele se situa, que não é homogênea, linear e única, mas cindida e aberta a novas influências, por isso mesmo uma ordem emaranhada, onde o tempo seria mais uma *massa* ao invés de fluxo, mais um *labirinto* do que um rio (PELBART, 1998, p.XXI). Num tempo que é mais *massa* e *labirinto*, algo escapa à previsibilidade e à trajetória do sujeito, podendo desdobrar-se a partir de pontos que se formam no seu movimento, pontos que podem constituir-se em acontecimentos, ou seja, rupturas, redireções, saltos, ou desvios nas trajetórias de vida, no sentido que Deleuze lhe deu: “Os acontecimentos são como os cristais, não se transformam e não crescem a não ser pelas bordas, nas bordas” (PELBART, 1998, p. 10). É por isso que o acontecimento, tal como é apresentado aqui, não tem o sentido de acontecimento histórico, ou seja, como evolução cronológica dos fatos, mas tem o sentido de virtual, ou seja, imanente aos desdobramentos da vida do sujeito, mas só pode ser dito como tal após sua manifestação, após terem sido delineadas suas bordas. É o sujeito que faz *crescer as bordas* ou não, é ele que fará o cristal ser encontrado ou não, ao desdobrar-se a vida, ser acontecimento ou não, realizar ou não a terceira síntese do tempo, como tempo de rupturas, de redirecionamentos, de criação de novos sentidos para a vida.

O acontecimento é imanente à própria vida, e irrompe continuamente, porque pertence à esfera dos desdobramentos da duração, mas só é acontecimento para o sujeito, porque existe um intervalo entre a percepção de um objeto e a decisão que o sujeito toma sobre esse objeto, intervalo que pode ser preenchido pelo desejo que o move. Mas se é ou não acontecimento, só depois pode ser visto, pois não há previsibilidade do acontecimento, sua materialização só pode ser afirmada pelos desdobramentos que dele faz o sujeito e, necessariamente, não se constitui em algo de grande magnitude, mas provoca outras magnitudes, sempre provoca algo mais “[...]um acontecimento, mesmo breve, mesmo instantâneo, se prolonga” (DELEUZE, 1992, p. 198), por isso é visto como um ponto no cruzamento entre várias linhas e não como uma linha entre dois pontos, como resultante de um cruzamento de linhas e não de um estado de coisas.

Se a primeira síntese do tempo é passiva e dá-se pela contração que o sujeito faz de um elemento ou instante, não sendo uma reflexão, nem uma operação de entendimento, mas criando o hábito; e, se a segunda síntese do tempo ainda é uma síntese passiva na medida em que repousa sobre os hábitos, mas é síntese ativa no que se refere à reprodução do antigo presente e reflexão do atual, produzindo a memória - síntese fundamental do tempo; é a terceira síntese do tempo que completa o movimento de constituição do sujeito na duração, no estar no tempo, pois ele ultrapassa os hábitos e a memória, porque há nela a imanência do virtual como rompimento da circularidade de constituição da memória e como produção da diferença e da singularidade.

A singularidade vai marcando a trajetória de vida do sujeito e está além de comparações dele com outro, porque o fluxo que emerge da conjugação de forças, de tensões, de articulações, de urdiduras, é impossível de prever e de copiar. O mundo e a vida são composições de variedades, de complexidades, de cruzamentos de singularidades, como assinala Deleuze (1999, p. 43): “Um indivíduo, mesmo insignificante, é um grande campo de singularidades que só recebe seu nome próprio das operações que ele empreende sobre si mesmo e a sua volta, para tirar daí uma configuração que possa ser prolongada”. Pude verificar isto já nas primeiras entrevistas que realizei com os sujeitos, apesar de que elas apresentavam apenas um recorte na sua vida.

Sendo a singularidade constituída na conjugação de diferentes forças, imprevisível e única, ela se confunde com o acontecimento como “devir ativo”, “decisão”, “movimento natural” que explora vizinhanças segundo conexões não preestabelecidas, “indo do coletivo ao individual e inversamente” (DELEUZE, 1999, p. 15), por isso nunca encontrada num

ponto fixo, só passível de ser detectada no movimento do viver do sujeito, enquanto indivíduo que integra uma multiplicidade de forças viventes.

O acontecimento, enquanto mobilidade e deslocamento, não pertence à ordem da identificação e representação, mas à ordem do virtual que preexiste ao seu aparecimento, porque potência que se materializa na atualização que o sujeito faz de si no contínuo ato de Ser. Sendo potência que se atualiza, realiza-se como ruptura de caminhos que estão sendo traçados, não a partir de regras de dedução ou indução, regras de raciocínio, mas

como aquilo pelo qual o sujeito torna-se diferente do que é. Pois ser sujeito é concebido também segundo categorias identificatórias – as categorias da subjetivação. Mas o sujeito não é o indivíduo – entidade que não pode se dividir ou que se repete sem diferença. É por isso que o acontecimento é sempre “pré-individual”. É sempre a renúncia a si e não a identificação a si que ocorre. O acontecimento nunca se dá a nosso “espírito” ou a nosso senso comum, mas a nosso devir outro. (RAJCHMAN, 1996, p. 193)

O acontecimento não se fixa, mas mobiliza, provoca, redireciona e desestabiliza, sendo da ordem da criação, por isso mesmo, deslocando-se num tempo intempestivo – a terceira síntese, onde “nada está decidido”.

Por isso, pensar os sujeitos que participaram da investigação, a partir da diferença e da singularidade, produzidas nos seus diferentes tempos vividos, foi pensar sua subjetivação como movimento de individuação, ou seja, como afecções diante das forças e tensões que o atravessaram, que podem fazer frente às tentativas do mundo globalizado de cooptação do seu desejo.

## 2.4 OUTROS TEMPOS DA INVESTIGAÇÃO

Assim, a investigação foi conduzida, pensando no sujeito contemporâneo que está perdendo sua perspectiva ontológica ao sofrer as investidas para a cooptação do seu desejo, numa sociedade que acena para a possibilidade de sua completa satisfação, se seguir determinadas regras.

Ao seguir a história de cada sujeito, a partir das entrevistas, pensou-se também nas relações que poderiam estabelecer-se entre eles e a variedade de discursos existentes nos diversos grupos sociais, e nos mais diversos espaços sociais. Relações impregnadas de desesperança diante das incertezas de um mundo que parece ensandecido, obstruindo as próprias possibilidades de construir outros caminhos:

O homem comum ocidental se aferra a um vazio existencial, porque perdeu sua perspectiva ontológica. Estamos, assim, condenados à angústia, ante a presença da casualidade, ou à busca de saídas desesperadas. A paixão se não encontra canais de expressão, torna-se desespero. Transformamo-nos em homens da recordação, mas sem intuição de nossa memória, e na memória somos o que nos tornamos. (ZAMBRINI, 2000, p. 73)

Haveria uma memória que poderia ser partida e despotencializada, porque impossibilitada de abrir-se para o desejo de vida? Ou haveria uma memória ontológica cuja potencialidade mostraria um sujeito singular, procurando e realizando rupturas?

É neste rumo que foi realizada a investigação junto aos jovens e adultos, identificando a atualização do seu desejo de aprender a ler e a escrever, em cujo movimento de atualização busquei verificar a existência de acontecimentos que apontassem para uma possível produção de não assujeitamento, pela emergência de virtuais rupturas e redicionamentos no seu viver. A materialização dessas virtualidades seria um aceno para linhas de fuga às forças produtoras de mesmice e repetição mecânica do mercado e do consumo do mundo globalizado.

No entanto, não foram procurados espetáculos, nem atos geniais ou heróicos, foi procurado o sujeito comum, anônimo, cidadão com que se cruza na rua sem saber quem seja ou sem conhecer qualquer coisa de sua vida, porque também se acredita que

O mal radical e o bem espetacular são fenômenos muito raros. Poucos homens são capazes da generosidade e da coragem que exige o ato heróico. A humanidade não se afunda pela ausência desses atos heróicos, mas pelo esquecimento de atos humanitários que só requerem o reconhecimento de nossa sociabilidade partilhada. É a vida comum [...] essa nossa simples integração no tecido social que nos faz cuidar das necessidades do outro; se esse ato do bem fosse reconhecido como tal, poderia gozar de maior prestígio. (TZVETAN, 2000, p. 184)

E, neste momento, o sujeito comum é o sujeito que está na escola que lhe foi negada na infância e na juventude.

Acompanhar parte do tempo desse sujeito comum teve o sentido de investigar a existência de algo em deslocamento, algo nômade, que não se fixa, mas reorganiza temporariamente um certo tempo cotidiano, necessário à sua vida, mas com a potência de seguir traçando novos trajetos e novos mapas: “Se os nômades nos interessaram tanto, é porque são um devir, e não fazem parte da história; estão excluídos dela mas se metamorfoseiam para reaparecerem de outro modo, sob formas inesperadas nas linhas de fuga de um campo social” (DELEUZE, 1992, p. 191).

O acompanhamento realizado permitiu cartografar parte dos movimentos que constituem a vida de cada sujeito, antecipando uma complexidade que reforça a idéia de sujeito como microcosmos autopoietico, o qual pode ser agigantado ou apequenado, dependendo das condições do espaço onde vive, o qual é por ele próprio modificado por ações previsíveis, mas também por devires imanentes.

Foram escolhidos os sujeitos e três momentos de sua escolarização para a realização de entrevistas individuais, nas quais foram realizados recortes no movimento do pensamento dos sujeitos, conforme especificação no capítulo que segue.

### 3 O SUJEITO E O “TEMPO FORA DOS EIXOS”

#### 3.1 A ESCOLHA DOS SUJEITOS E OS TRÊS TEMPOS DAS ENTREVISTAS

A pesquisa empírica iniciou em março de 2000, através de um convite meu aos estudantes das Etapas I, II e III, do Programa EAJA, para serem entrevistados. Solicitei que se manifestassem sobre o convite aqueles que haviam iniciado a estudar recentemente, pois uma das informações desejadas dizia respeito às primeiras percepções e sentimentos em relação à volta e/ou primeira entrada na escola. Os que estavam há mais tempo no programa também poderiam rememorar os momentos iniciais, mas já estariam mais longínquos no tempo e, portanto, já eivados por um tempo de escolarização. Esse foi um critério de escolha dos sujeitos julgado pertinente, dado que foi considerado fundamental coletar suas primeiras percepções no retorno ou na primeira inclusão na escola.

Inicialmente apresentaram-se cinco sujeitos e, como no dia do convite estavam faltando muitos estudantes, a coordenação do EAJA reiterou-o, e outros quatro se apresentaram, completando o número de nove. Os sujeitos constituíram um grupo de oito mulheres e um homem, cujas idades variaram entre 19 e 69 anos.

Em relação ao trabalho e aos motivos para buscar a escola, o grupo se compõe como segue: o único homem que aceitou o convite era aposentado e tinha buscado a escola para aprender o que não tinha aprendido na infância; três mulheres buscavam qualificar-se através da escolarização para conseguir um emprego; uma mulher trabalhava como autônoma (costureira) e buscava na escola um meio de ascensão na carreira, como estilista; outra mulher possuía negócio próprio (uma lancheria, associada aos filhos) e a escola foi procurada para falar e comunicar-se melhor; três outras mulheres estavam aposentadas e buscaram a escola para aprender o que ela poderia proporcionar, como forma de resolver diferentes questões pessoais, sendo que uma delas continuava a trabalhar com negócio próprio familiar, no ramo de doces.

A configuração da situação familiar do grupo mostra um homem e cinco mulheres casadas; duas mulheres viúvas, uma delas tendo casado novamente, e uma mulher divorciada. Quanto às tarefas domésticas, são assumidas totalmente pelas mulheres, no caso de viverem sozinhas (duas delas); preponderantemente por elas, mas com alguma parceria com o cônjuge (quatro das casadas); e sem colaboração (duas delas); não havendo dados sobre a realização das tarefas domésticas em relação ao representante masculino.

Para diluir o fato de que “É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado” (BOURDIEU, 1998, p. 695), foram reunidos os que se apresentaram para explicar-lhes o motivo do pedido. Falei-lhes que este teve origem na necessidade de conhecer o que os adultos pensavam sobre a sua volta à escola, para poder realizar um trabalho acadêmico do qual resultaria uma tese de doutorado.<sup>18</sup> Estabeleceu-se um diálogo entre nós, onde procurei responder às questões que me foram dirigidas. O resultado foi que nem todos aceitaram o convite.

Com os que aceitaram foi marcado um horário posterior para, inicialmente, responderem algumas perguntas sobre sua história de vida, relacionada ao desejo de freqüentar a escola, o que constituiu o primeiro momento de memórias a partir do contato inicial com essa escola.<sup>19</sup>

Posteriormente, convidei-os a se manifestarem no final do semestre, procurando relacionar suas impressões e sua história depois de um tempo de estudos.<sup>20</sup>

Inicialmente, pensei que duas entrevistas seriam suficientes. No entanto, quando da leitura e da análise do que havia sido coletado, inferi que o intervalo entre uma fala e outra era muito pequeno para analisar possíveis mudanças no pensamento dos entrevistados, a partir da nova forma de subjetivação chamada sala de aula. Foi por isso que, após o meu regresso de um período no exterior<sup>21</sup>, procurei os estudantes para uma nova entrevista. O terceiro momento foi, portanto, materializado numa entrevista<sup>22</sup> com um intervalo de aproximadamente um ano após a segunda.

Apenas cinco deles continuavam no programa. Marquei novo encontro para julho de 2001, ao qual compareceram quatro estudantes. O quinto estudante foi posteriormente contatado e, por diversos motivos, só foi possível realizar a entrevista em sua casa.<sup>23</sup>

Assim, os três momentos das entrevistas foram ordenados temporalmente da seguinte forma: um tempo de chegada à escola, ou seja, um *tempo de memória* do seu passado a partir de sua volta à escola; um *tempo de produção/passagem*, ou seja, um tempo de ação na

---

<sup>18</sup> Anexo A – Texto da reunião inicial com os estudantes do EAJA.

<sup>19</sup> Anexo B – Questões previstas para iniciar a primeira entrevista, mas com o objetivo de fazer outras de acordo com o que poderia ser necessário para acompanhar e explicitar melhor a fala do sujeito.

<sup>20</sup> Anexo C – Questões previstas para a segunda entrevista, tendo em vista a realização da primeira.

<sup>21</sup> No período de 1º de Setembro de 2000 a 30 de abril de 2001, realizei um período de estudos na Universidade de Barcelona – Barcelona/Espanha, com o apoio do CNPq, sob a forma de Doutorado-Sanduíche.

<sup>22</sup> Anexo D – Questões previstas para a terceira entrevista, tendo em vista a realização das duas primeiras.

busca das aprendizagens adiadas; e um *tempo de conclusão*, ou seja, um tempo de balanço de um ano e meio de escolarização.

No *tempo de rememoração*, foram provocadas as lembranças da infância e da juventude dos sujeitos, a partir da pergunta sobre os motivos que levaram cada um à decisão de estudar na fase adulta, cujo tempo é deslocado do tempo estabelecido socialmente para a aprendizagem da leitura e da escrita. Esse momento representa o primeiro mapeamento das lembranças dos adultos sobre o desejo de aprender e os obstáculos à sua realização num tempo passado.

No *tempo de produção/passagem*, os sujeitos expressaram suas percepções sobre as aprendizagens cotidianas, durante o período de construção da leitura e da escrita, resgatando sentimentos e conexões entre o período atual e aquele em que a leitura e a escrita formais estavam temporariamente ausentes. O sujeito foi convidado a falar sobre os trabalhos realizados, sobre suas dificuldades e sucessos durante o processo de estudo, sobre a realização das expectativas iniciais em relação ao já acontecido durante o semestre escolar concluído, e sobre a sua disposição para o próximo semestre letivo.

No *tempo de fechamento/abertura*, foi feito um balanço do que ocorreu no intervalo de aproximadamente um ano desde o segundo encontro e sobre as mudanças que o tempo de escolarização possa ter provocado em cada um, bem como sobre suas intenções sobre o futuro.

A visualização desses diferentes momentos da fala constituiu-se na cartografia<sup>24</sup> do movimento das percepções, das afecções internas e da memória, ou seja, a cartografia que “acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos[...]” (ROLNIK, 1989, p. 15). O acompanhamento dos diferentes mundos dos afetos deu-se através do pensamento ao longo do movimento do desejo de aprender a ler e a escrever, ou seja, a produção da subjetividade de cada um.

---

<sup>23</sup> Refere-se a uma estudante que, quando ainda estudava, aceitou realizar a terceira entrevista, em início de julho de 2001, mas não compareceu e afastou-se dos estudos por motivos de saúde. Concordou em receber-me na sua casa em outubro do mesmo ano.

<sup>24</sup> Apesar da discussão sobre o termo cartografar, ao qual pode ser dado o sentido de representação estática, o que significaria impor uma interpretação a partir de um modelo a priori, “colonizando” as entrevistas realizadas para essa investigação, aqui tem o sentido de elaboração do “desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 1989, p.15). Nesse caso, o desenho acompanhou o movimento do desejo de aprender que se apresentou em diferentes sentidos, construindo uma paisagem em contínua transformação. Por outro lado, é inegável uma certa interpretação, mas sempre houve o cuidado de procurar seguir o pensamento de quem era entrevistado nas suas repetições, mudanças e sentidos, no qual pudesse ser observado o pensamento não só no presente, mas também no passado e na sua virtualidade.

### 3.2 ASSIMETRIA ENTRE O TEMPO DO INVESTIGADOR E O TEMPO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Uma de minhas preocupações ao fazer as entrevistas e, depois, ao analisá-las, era não interferir além do que já estava sendo feito por meio das inevitáveis perguntas iniciais. Procurei fazer com que os entrevistados falassem sobre o que surgisse a partir de cada pergunta, sem que eu tentasse direcionar demasiadamente as respostas. Preocupei-me em seguir o que falavam, para que continuassem o seu pensamento, pois

Sem dúvida a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa. (BOURDIEU, 1998, p. 694)

Para isso foram preparadas algumas questões iniciais, tendo, no entanto, o propósito de seguir as manifestações que iam surgindo, fazendo nova pergunta para algo que não foi entendido ou para dar continuidade a uma informação que parecia importante, ou mesmo uma pergunta que permitisse relacionar uma nova informação com outra já dada.

Tive, no entanto, consciência de que, às vezes, emitia um pensamento meu, principalmente nas ocasiões em que um ou outro sujeito se expressava negativamente acerca de si próprio. Nessas ocasiões, emitia então uma expressão de que eu acreditava na sua capacidade e na sua possibilidade de aprender, apesar das dificuldades declaradas na ocasião. Talvez tenha sido a voz da professora que sobressaía à voz da investigadora, na sua postura de acreditar no sujeito da aprendizagem e no seu desejo de estudar.

Outras vezes, senti-me levada pelo entrevistado. Seus anseios e preocupações eram mais fortes que as perguntas que eu desejava fazer e a conversa tomou o rumo que ele desejava no momento. Se, por um lado, isso poderia pertencer à esfera de não interferência da pesquisadora, por outro, o objetivo primeiro da entrevista parecia se perder. Posteriormente, ao ler o conteúdo da entrevista, concluí que o que tinha acontecido era o que deveria acontecer; o momento do entrevistado foi respeitado, sem ter perdido o objetivo e a direção planejada da entrevista. Por isso penso que o exercício de cartografar o movimento do pensamento dos sujeitos investigados, através de suas falas, seguiu os passos necessários ao rigor exigido pela investigação, pois como nos diz Bourdieu:

O sonho positivista de uma perfeita inocência epistemológica oculta na verdade que a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz,

mas entre aquela que o faz sem o saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente (1998, p. 694).

Ao ler o resultado da entrevista, tive a sensação de que poderia ter perguntado mais alguma coisa em determinados pontos; entretanto, a subjetividade se encontra num perpétuo movimento e seria impossível captar um todo de cada sujeito. O que fiz foi cartografar parte do movimento de subjetivação de cada entrevistado, compondo em três momentos o que seria a paisagem de seu modo de ser. Desse modo, sempre faltaria algo, a cada instante vivido, pois aquela paisagem se estaria transformando ininterruptamente.

Com relação à possível inibição que cada sujeito poderia sentir diante da investigadora, parece ter sido diminuída em função da imagem que ela tinha no Programa, como coordenadora durante cinco anos, tendo construído laços de confiança e afetividade com o grupo. Cabe observar, no entanto, que a consciência da dissimetria entre investigadora e investigados deveria estar presente no imaginário destes, tanto pelo lugar social que aquela ocupa na própria escola, como pelo fato de ver nesta o lugar de realizar certas aprendizagens, dentre elas a de “falar bem”, ou seja, o lugar de uma certa cultura de que cada um desejava apossar-se.

Acredito ter possibilitado uma relação de confiança na medida em que, como investigadora, cada um era colocado no lugar de fundamental importância para a pesquisa, pois suas histórias, seus sentimentos, quaisquer que fossem, é que permitiriam compreender o pensamento do adulto que vai à escola. Essa relação de confiança não anulou a dissimetria entre investigador e investigado, mas dispôs os sujeitos à fala, criando-se, assim, um contexto de fala, de transferência, condição inegável para que a palavra seja dita.

Foi possível perceber a franqueza das respostas pela reafirmação de certas informações nas três entrevistas. A ampliação do clima de confiança estabelecido no início pôde ser confirmado na segunda e terceira entrevista, quando apareceram outras informações de caráter mais íntimo. A confiança não impediu que houvesse momentos de recusa da fala pelo motivo expresso de não gostar de falar de certas coisas do passado que ainda suscitavam dor.

O que, inconscientemente, possa ter sido um não dito, ficou por conta da impossibilidade de o sujeito mostrar ou partilhar certos dados com o outro, sem prejuízo para a pesquisa, pois não foi pretendida uma impossível totalidade de informações sobre o sujeito, mas apenas aquilo que ele era capaz de oferecer.

O que, inconscientemente, possa ter sido sonegado, ficou por conta da impossibilidade de dizer tudo, da impossibilidade de dar conta, num determinado momento, de todo um conhecimento sobre si e sobre os outros. Acreditando que somos diferentes a cada instante, o que foi assinalado pelos sujeitos, nos momentos de suas falas, foi um recorte na vida, o qual se produziu antes e continuou a produzir-se após as entrevistas.

Por outro lado, basear-me na fala do entrevistado foi aceitar os pressupostos de que aquilo que o sujeito diz de si mesmo é “a verdade”, mas também que é o sujeito quem sabe e pode falar de si.

Investigar o movimento de “atualização” do desejo de aprender implicou, portanto, aceitar fazê-lo a partir do que ele próprio diz desse desejo e, para isso, é preciso pensar a relação que o sujeito falante estabelece com o inconsciente e o desejo. Esta relação é explicada por Lacan e utilizada por Schäffer para dizer: “O enunciado é produto de uma enunciação, enquanto esta última é produto de um ato individual da língua que evidencia o processo de fabricação – o ato de criação de um sujeito falante”; explicando a seguir que “não se trata de dois sujeitos – o do enunciado e o da enunciação – mas, sim, que se há um lugar onde o sujeito pode surgir, este é o lugar da enunciação. É no processo de enunciação que um sujeito se produz e é produzido” (1999, p. 21).

Analisar o que traz a fala de cada entrevistado, portanto, é analisar o que o sujeito traz de sua constituição, a qual se mostra em diferentes momentos trazidos pelas lembranças, as quais vão dar o traçado de um recorte de seu movimento de subjetivação.

Considerei que as falas ocorridas constituíram-se num precioso depoimento, mesmo que tenham existido limites e uma

dissimetria social todas as vezes que o investigador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural. O *mercado dos bens lingüísticos e simbólicos* que se institui por ocasião da entrevista varia em sua estrutura segundo a relação objetiva entre o pesquisador e o pesquisado ou, o que dá no mesmo, entre todos os tipos de capitais, em particular os lingüísticos, dos quais estão adotados (BOURDIEU, 1998, p. 695).

Houve, portanto, a tentativa de captar a subjetividade individual e coletiva, em determinados momentos de sua produção, com as ferramentas teóricas e metodológicas ao alcance desta investigação.

### 3.3 TEMPOS DIFÍCEIS: a escolha do método de investigação

Depois de escolhido o objeto de pesquisa, o desafio foi escolher uma metodologia; ambos os processos se desenvolveram intrincados e foram se impondo; na medida que um se definia, a urgência do outro também se mostrava.

A partir do momento em que a categoria tempo foi se insinuando como aquela que, pouco a pouco, capturou meu interesse, necessitei de uma metodologia que desse conta do trabalho que iria desenvolver. Ela foi encontrada no cruzamento de estudos por meio dos quais buscava compreender o que era sujeito, o que era subjetividade, quais os pontos de contato, quais seus distanciamentos, quais seus entrelaçamentos, dobras e marcas, para caminhar ao encontro do ver e escutar o que se passava com o desejo de aprender dos jovens e adultos em questão.

A leitura de Deleuze foi constante à medida que ia me apossando do pensamento de outros autores, especialmente Bergson, a quem ele leu e analisou profundamente, ajudando-me também a compreendê-lo.

Deleuze apontou-me a necessidade de um método que privilegiasse o tempo como duração, em relação ao espaço, para poder acompanhar o seu movimento na produção de mudanças subjetivas, chamadas de diferenças de natureza. O método de investigação cuja centralidade é o tempo foi chamado de intuição e atribuído a Bergson: “A *intuição* é o método do bergsonismo” (1999, p. 7).

A utilização da intuição como método, na concepção deleuziana, implicou em seguir uma investigação que buscasse um conhecimento rigoroso do exercício do pensamento enquanto caminho metódico que obedece a regras restritas.

A concepção bergsoniana e deleuziana de intuição não pressupõe um conhecimento imediato advindo do pensamento diante do objeto, num determinado momento, e sem o trabalho de configuração do caminho percorrido até chegar a esse conhecimento. Não é, como acreditava Descartes, uma “apreensão imediata de uma idéia clara e distinta” que procede instantaneamente, guiada por uma iluminação mental localizada, ao isolamento da idéia, sem aderência a algum fundo obscuro qualquer” (apud BADIOU, 1997, p. 47). A intuição como método, a partir de Deleuze, foi aqui vista e utilizada na forma de auxílio para percorrer o movimento traçado pelo pensamento das pessoas que participaram da investigação, mapeando suas conexões entre memória – lembranças trazidas – e momento presente – percepções -, no seu esforço de antecipar um futuro via anseios e esperanças.

O método deu pontos de referência para acompanhar o movimento do pensamento dos sujeitos, sem ter, *a priori*, um modelo dividido em categorias<sup>25</sup> em que ele pudesse ser enquadrado. Procurou-se seguir o traçado desse movimento, tendo em vista que “O pensamento, como tudo o que é, se avalia segundo a sua capacidade de ir até o fim, até o limite da potência que o identifica, e que é posta em movimento, forçosamente, pela ocorrência de um caso-de-pensamento” (BADIOU, 1997, p. 46).

### 3.4 PROCESSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

As entrevistas serviram para coletar os dados para a pesquisa, que se constituíram nas falas através das quais os sujeitos disseram de sua história, não como anamnese, mas como história de seu desejo de aprender, recortada em três momentos durante o tempo presente de escolarização.

As falas constituíram-se num todo que, num primeiro momento, mostrava algo e, ao mesmo tempo, ocultava algo, mostrando uma certa distinção e clareza, a qual se transformava à medida que eram apresentadas novas lembranças e com elas novos elementos. Assim, as idéias de e sobre cada sujeito iam se modificando.

Uma idéia é considerada distinta quando ela for clara, segundo os princípios cartesianos da representação, ou seja, como resultado do pensamento possível de todas as faculdades, de observar, de analisar, de selecionar, de comparar, de concluir, seguindo os passos de uma lógica da inteligência. Assim, a distinção e clareza de uma idéia estão vinculadas a conceitos, os quais limitam suas possibilidades a elementos já dados *a priori*. Esta lógica, portanto, refere o termo possibilidade àquilo que se realiza em função de elementos conhecidos, excluindo o que poderia surgir independentemente da analogia e da identidade.

No entanto, para Deleuze, há apenas uma diferença de natureza entre o claro e o distinto, e cada um contém o outro. Por isso, cada idéia foi tratada em termos de “virtual-actual (atualização de relações diferenciais, encarnação de pontos singulares)” (1988, p. 343), e não na relação entre necessidade de distinção e clareza e busca de um resultado.

---

<sup>25</sup> Deleuze se posiciona frente ao que chamamos por categorias como sendo “o nome apropriado para um território do Ser (por exemplo, a matéria, ou a forma, ou a substância, ou o acidente...) [...] Quem quer que pense por categorias defende, por isso mesmo, que o Ser se diz em vários sentidos (ele se diz segundo a essência ou segundo a existência, como Idéia ou como simulacro, etc.). Reciprocamente, se o Ser só se diz em um único sentido, é impossível pensar por categorias” (apud BADIOU, 1997, p. 43)

As falas, portanto, ofereceram uma atualização dos dados que foram utilizados para buscar as diferentes direções – voltas, regressões, ziguez-zagues – do pensamento do sujeito na produção dos diferentes sentidos através do movimento do desejo de aprender. Cada sentido não teve uma origem primeira, nem se completa, mas, antes, esteve permanentemente se atualizando.

Utilizei as falas para compor a cartografia dos movimentos do pensamento dos entrevistados, porque “é preciso dizer, com efeito, que a fala supõe a escrita, e que é esse sistema cruel de signos inscritos que torna o homem capaz de linguagem e dá a ele uma memória de palavras” (DELEUZE, 1992, p. 229).

As falas compuseram uma linguagem que, para Deleuze, é fundamental, pois é por ela que se expressam os acontecimentos, os quais são chamados por ele de *acontecimentos-efeitos*: “Entre estes acontecimentos-efeitos e a linguagem ou mesmo a possibilidade da linguagem, há uma relação essencial: é próprio aos acontecimentos o fato de serem expressos ou exprimíveis, enunciados ou enunciáveis por meio de proposições pelo menos possíveis” (DELEUZE, 1998, p.13). Esses acontecimentos constroem-se no tempo e são o que há de essencial à subjetividade, sendo provocadas pelas misturas de subjetividades que se dão na sua profundidade: “As misturas em geral determinam estados de coisas quantitativas e qualitativas [...] acontecimentos incorporais na superfície, que resultam destas misturas” (DELEUZE, 1998, p. 7). Daí os acontecimentos nos apontarem o que se processa na profundidade e serem eles próprios essa profundidade. No entanto, nem sempre foi fácil localizar os acontecimentos surgidos nas falas, pois estes apareciam num emaranhado de verdades que se mostravam parcialmente, apresentando um lado claro e outro obscuro, como nos diz Deleuze; daí a necessidade de um método que desmanchasse esse emaranhado.

Procurei acompanhar o movimento de produção da subjetividade de cada um dos investigados pelos pensamentos materializados em suas falas, sabendo que captava recortes do movimento da vida de cada um, da duração da cada um, na qual “Pensar não é o escoamento espontâneo de uma capacidade pessoal. É o poder, duramente conquistado *contra si*, de estar obrigado ao jogo do mundo” (BADIOU, 1997, p. 20). Procurei fazer falar esses recortes, nas suas conexões e na formação de um traçado que eles me permitiam ver.

### 3.5 CARTOGRAFIA DAS ENTREVISTAS

Iniciei a leitura das entrevistas colocando-me diante de um conteúdo que considere *a priori* único, no sentido de que cada sujeito apresentaria recortes de sua vida e o movimento

dos acontecimentos produzidos nelas, com maior ou menor intensidade, fazendo-os estar no tempo como modo de ser.

Não busquei modelos, como disse anteriormente, para observar e ver o objeto dessa pesquisa e o pensamento do sujeitos, mas investiguei pontos que me permitissem delinear uma cartografia. Foi preciso levar em conta que “A imanência exige que você se situe no ponto em que o pensamento já começou, o mais perto possível de um caso singular, do seu movimento” (BADIOU, 1997, p. 23). Apostei na imanência da diferença e na singularidade como o Ser de cada entrevistado; fui verificar a sua existência ou não, ficando atenta para não julgar e não enquadrar, mas escutar o que estava sendo dito. Parti da fala dos sujeitos como sendo sua possibilidade de expor sua vida, naqueles momentos das entrevistas, fala que materializou um tempo já passado, um presente que trouxe aquele tempo e as possibilidades que cada um se colocava para o futuro.

Para realizar esse trabalho utilizei o método intuitivo que separa as falas ou os mistos<sup>26</sup>, formados por inúmeros acontecimentos, pelas suas diferenças de natureza e de grau, a partir das quais puderam ser formuladas as verdadeiras questões, mais em função do tempo do que do espaço.

As falas ou os mistos dos sujeitos investigados são parte de um caso-pensamento, termo que busca demarcar a investigação realizada, a qual não elege um objeto para ser desvelado a partir de um modelo anteriormente assumido, mas refere-se a um objeto no qual se propõe seguir o movimento que aí circula. Caso-pensamento é aquilo que provoca o pensamento, que provoca a investigação, que Badiou (1997, p. 22) chama de *caso-de-pensamento*.

Esse caso-pensamento é a educação de jovens e adultos em processo de alfabetização, o qual provocou a investigação. Pensamento não como “escoamento espontâneo de uma capacidade pessoal”, mas como “poder, duramente conquistado *contra si*, de estar obrigado ao jogo do mundo” (BADIOU, 1997, p. 20). Assim, o pensamento lido através das falas foi visto como o esforço de cada sujeito de pensar a si mesmo através das perguntas que lhe foram feitas, trazendo seu passado diante de um presente que buscava ser diferente, para também tornar diferente o futuro.

---

<sup>26</sup> Misto é o termo empregado por Deleuze para referir-se à composição de multiplicidades, sendo “uma delas representada pelo espaço [...] é uma multiplicidade de exterioridade, de simultaneidade, de justaposição, de ordem, de diferenciação quantitativa, *de diferenças de grau*, uma multiplicidade numérica, *descontínua e atual*” e outra pela “multiplicidade interna, de sucessão, de fusão, de organização, de heterogeneidade, de discriminação qualitativa ou de *diferença de natureza*, uma *multiplicidade virtual* e contínua, irredutível ao número” (1999a, p. 28).

Cada entrevista é parte do conjunto de entrevistas que constituem os mistos do caso-pensamento Educação de Jovens e Adultos, conforme já foi explicitado, mistos que busquei acompanhar para comprovar os movimentos do pensamento que, como investigadora, julgava materializarem o movimento da vida, a duração como tempo de produção da diferença de natureza em cada sujeito, ou seja, a produção da subjetividade dos sujeitos investigados.

Cada sujeito foi ouvido nos três tempos que atravessaram cada misto do caso-pensamento, que é a educação de jovens e adultos: um tempo de chegada à escola, como um *tempo de rememoração* do seu passado a partir de sua volta à escola; um *tempo produção/passagem*, como um tempo de ação na busca das aprendizagens adiadas; e um *tempo de fechamento/abertura*, como um tempo de balanço de um ano e meio de escolarização.

Foi feita a análise de cada entrevista, a qual buscou o estilo de estar no mundo de cada um, a singularidade de cada sujeito, pelo acompanhamento da história do seu desejo de aprender.

A história de cada sujeito poderia ser vista como mais uma das tantas histórias ouvidas em programas de educação de jovens e adultos, nas quais se repetem os obstáculos ao seu desejo de ir à escola como as outras crianças, bem como sua entrada prematura no mercado de trabalho, quase sempre doméstico para as mulheres, seguido de casamento e maternidade, chegando um tempo de libertação para algumas já em idade avançada, quando não mais necessárias, quando viúvas e os filhos criados.

Essa possível banalização, no entanto, foi dissolvida ao acompanhar e escutar seu modo de lidar com as mesmas questões, as quais envolvem a repetição de cada instante de vida que traz consigo a memória sempre ampliada e reconfigurada, na qual se dá a diferença, tanto individual como coletiva.

Este movimento se constituiu na tentativa de ser coerente com o referencial teórico que assumi e do qual me apossei, fazendo as torções que julguei possíveis e pertinentes.

A escolha do método intuítivo deleuziano fez-me seguir alguns passos, tanto para orientar a investigação, quanto para analisar o conteúdo das entrevistas.

Em primeiro lugar, para verificar se o que me propunha era um verdadeiro ou falso problema, analisei a questão elaborada “Os movimentos de “atualização” do desejo de aprender, no tempo da aprendizagem de jovens e adultos, não obedecem a uma ordem cronológica, mas sim, aos diferentes modos de articulação do presente, passado e futuro”. Perguntei-me se determinaria apenas soluções, ou se propiciaria pensar outras questões no decurso da investigação, buscando “reconciliar verdade e criação no nível dos problemas”

(DELEUZE, 1999, p.8), ou seja, no sentido de buscar respostas, sim, mas como momentos dos quais emergiriam novas interrogações ou aberturas para desdobramentos de novas questões. Segundo essa primeira regra, foi preciso não buscar em cada lembrança ou afirmação feita uma relação de causa-efeito, necessidade-satisfação, mas seguir os desdobramentos do pensamento que cada sujeito fazia sobre a sua vida nas diferentes direções que tomou.

Seguindo a atualização do desejo de aprender dos sujeitos, apresentada nas suas falas, foram mapeados os deslizamentos que os primeiros impedimentos para freqüentar a escola na infância e na juventude provocaram, bem como a existência ou não de novas tentativas de realizar seu desejo, até chegar ao presente no EAJA. Os deslizamentos ocorridos se constituíram no modo de lidar com as frustrações diante do desejo não realizado, ou seja, no modo de lidar com o seu desamparo diante da vida, também chamado de estilo de lidar e de produzir-se nela.

Em segundo lugar, busquei estar atenta para não misturar o que era da esfera do *tempo* com o que pertencia ao *espaço*, já que meu objetivo era verificar a atualização do desejo de aprender dos sujeitos, que é da esfera das afecções, da esfera interna do sujeito, da esfera da subjetividade, enfim, da esfera da duração. Em outras palavras, tive o cuidado de não misturar coisas que diferiam de natureza, ou seja, a diferença em relação a si mesmo, de coisas que diferiam de grau, ou seja, diferenças entre mistos.

Busquei acompanhar as diferentes formas que tomava o desejo de aprender na vida do sujeito, que não obedeceu a um tempo cronológico, mas a um “tempo fora dos eixos”, em diferentes modos de articular presente, passado e futuro, no ininterrupto movimento de mudança que o sujeito foi realizando em si mesmo. Um “tempo fora dos eixos” produzido pelos acontecimentos que se constituíram, porque havia um desejo, o qual provocou rupturas, redirecionando o modo de estar no tempo, fazendo emergir a singularidade.

Acompanhar um “tempo fora dos eixos” significou marcar as tentativas de cada sujeito para freqüentar a escola e as afecções que elas provocaram, registradas na ordem do Imaginário e expressas em termos de sentidos dados por ele àquelas tentativas. Os sentidos apareceram no modo de se relacionar com o outro, sentidos que fazem composição com registros da ordem do Simbólico, constituídos no mundo da cultura em que esse sujeito esteve imerso e no qual ele se relacionou, à sua maneira, com os códigos estabelecidos. E, tudo isso, no processo de subjetivação promovido por uma falta nunca preenchida, mas sempre tentada, que está na ordem do Real.

Em terceiro lugar, procurei acompanhar o movimento que foi percebido a partir dos dois passos anteriores, buscando vê-los na linha da duração, ou seja, como o modo de cada um estar no tempo, não como experiência psicológica, mas como “essência variável das coisas e fornecendo o tema de uma ontologia complexa” (DELEUZE, 1999, p. 25), ou seja, como criação e recriação de cada sujeito, na medida em que cedeu ao seu desejo. O desejo visto aqui não apenas como “falta”, mas como fonte inesgotável de novas produções subjetivas engendradas a partir de acontecimentos que redirecionaram, desviaram, esquivaram e atalharam movimentos de subjetivação, gerando singularidades.

Quanto ao conjunto das entrevistas, trilhei o mesmo caminho de acompanhamento do movimento de subjetivação dos jovens e adultos que compuseram o grupo pesquisado, a existência do movimento de deslizamento do desejo e da irrupção de acontecimentos provocadores da diferença e da singularidade.

Assim, a visão do que supus se constituir como estilo, como acontecimento, como singularidade, como diferença, desembocou num registro escrito que mostrou uma cartografia singular de cada sujeito e, para mim, também singular.



#### **4 OS TEMPOS DOS SUJEITOS: *tempo de rememoração, tempo de passagem/produção e tempo de fechamento/abertura***

Os tempos dos sujeitos foram sendo cartografados através das suas falas, as quais se deram em três momentos de sua atual escolarização. No primeiro momento foram solicitados a *rememorar* seu passado, nos vínculos com o desejo de escola; no segundo, foram convidados a falar sobre *a passagem* do primeiro semestre de escolarização diante das expectativas iniciais; e, no terceiro, sobre o que *mudou* na sua vida e o que *espera* após um ano e meio de escolarização.

Tal como uma cidade só pode ser dita “pelas relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado”, e seu passado não pode ser contado, porque ela o “contém em cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras” (CALVINO, 1990, p.14), assim, também a memória de cada sujeito não se produziu pelo número de anos vividos, pelas características físicas que foram mudando, pela convivência com diferentes pessoas, pelos bens que adquiriu, mas pelas reconfigurações que se foram realizando e que podem ser expressas de diferentes formas, uma das quais é a linguagem. A memória se produziu na duração de cada sujeito pelo cruzamento de todas as percepções que ele teve do mundo material ao qual resistiu, através das afecções que nele se produziram, num incessante reordenamento.

A primeira entrevista com cada um dos nove sujeitos que estavam começando a freqüentar a escola constituiu-se no *tempo de rememoração* cartografado através de perguntas que foram feitas sobre a infância e os obstáculos à sua entrada na escola, sobre a existência de tentativas anteriores para freqüentar a escola, sobre os motivos atuais para aprender a ler e a escrever, sobre o que tinha provocado a volta ou entrada na escola no tempo atual, sobre sua relação com a escola no presente, sobre esse tempo de estudo e o que cada um espera dele.

O *tempo de rememoração* propiciou aos entrevistados pensar seu passado por um movimento de contração de algumas lembranças a partir do presente de escolarização, bem como o prolongamento desse presente para um futuro desejado.

Tal como um viajante surpreso que, em cada nova cidade, reencontra seu passado que julgava esquecido, e é revisto no seu presente, à maneira da narrativa de Marco Pólo a Kublai Khan no livro *As Cidades Invisíveis* (CALVINO, 1990, p. 28), o presente de cada sujeito trouxe o passado que se reconfigurou, na medida em que se movimentou por novos agenciamentos de subjetivação ao freqüentar a escola durante o semestre.

A segunda entrevista com cada um dos oito sujeitos que continuavam na escola ao final do primeiro semestre constitui-se no tempo de *passagem/produção* da subjetivação dos sujeitos entrevistados, sob o agenciamento da sala de aula, junto a novo grupo de pessoas que, como eles, estão retornando ou entrando na escola pela primeira vez.

Nessas entrevistas foi perguntado sobre os sentimentos em relação à sala de aula, aos colegas e professores, sobre suas aprendizagens e sobre suas perspectivas futuras.

O tempo de *passagem/produção* propiciou aos entrevistados falar sobre suas experiências atuais no processo de aprendizagem, comparando-as com suas expectativas iniciais.

Tal como o arco de uma ponte não é sustentado por essa ou aquela pedra, mas pela curva que todas as pedras formam, como afirma Marco Pólo a Kublai Khan em *Cidades Invisíveis* (CALVINO, 1990, p. 79), também o movimento do desejo de aprender dos sujeitos não esteve nas lembranças, nem nas palavras ditas, mas no traçado que elas produziram. Assim, o que importou no tempo da investigação não foram as palavras, mas sem elas não haveria lembranças e sem estas não teria havido a cartografia do desejo de aprender.

A terceira entrevista com cinco dos sujeitos que permaneciam na escola, um ano após o início da investigação, constituiu-se no terceiro bloco de análise, mostrando um *tempo de fechamento/abertura* da cartografia do desejo de aprender de apenas parte dos sujeitos da investigação. Esse tempo foi chamado de *tempo de fechamento/abertura* para nomear o percurso em relação à investigação, sendo um tempo que propiciou uma reconfiguração da memória pelo esforço de cada sujeito ao debruçar-se sobre seu passado, no presente de aprendizagem na escola.

As entrevistas feitas com cada um compreenderam questões semelhantes para todos, tais como sua percepção do período entre o segundo e o último encontro, além do que teria mudado em sua vida por estar freqüentando a escola e suas perspectivas futuras. Foram feitas também perguntas individualizadas, tendo em vista as entrevistas anteriores no que elas suscitavam de dúvidas ou necessidade de novos elementos para melhor compreensão dos pensamentos expressos.

A terceira entrevista abarcou um tempo cronológico maior de afecção de cada sujeito, permitindo analisar com novos elementos a intensidade da escuta do desejo de cada um e as direções apontadas para o futuro.

No entanto, o *tempo de fechamento/abertura* envolveu apenas cinco dos nove sujeitos que participaram da primeira entrevista, porque com duas mulheres não foi possível contatar (posteriormente soube-se por uma amiga que uma delas havia-se mudado de cidade, e da

outra não foi obtida nenhuma informação); outra mulher respondeu à carta enviada e marcou uma data para entrevista, mas depois desmarcou-a e não mais teve notícias; o único homem do grupo também não respondeu a meu convite, feito por telefone por intermédio de sua esposa. A mulher contatada, e que respondeu à carta enviada, alegou ter deixado o EAJA, apesar de estar gostando muito, porque sua mãe, que havia adoecido seriamente, quando ainda ia às aulas, teve necessidade de atendimento ininterrupto dela e de seus irmãos, em casa, impedindo-a de continuar. O homem, dito por sua esposa ao telefone, deixou de ir às aulas, que ela também freqüentava, porque ela se submeteu a uma cirurgia e precisava de repouso e de seus cuidados, assim, ambos desistiram. Seu depoimento também foi de terem gostado muito do tempo em que participaram das aulas, elogiando colegas e professores, e acenando para um possível retorno.

Antes de passar às entrevistas, é importante ressaltar que o modo escolhido de narrativa pode produzir no leitor a impressão de um “excesso”.

Explico-me: como optei por “dar a ver” um movimento de subjetivação em três tempos e, isso, com nove sujeitos, procurando respeitar a singularidade de cada um, o texto acabou tomando dimensões quase “impossíveis” de serem reduzidas.

Eu poderia ter permanecido estritamente no nível de categorias, ou seja, analisar apenas o que dizia respeito aos três eixos escolhidos – aprendizagem, diferença, singularidade; entretanto eu quis produzir um certo atravessamento destes eixos com os diferentes tempos de acontecimento dos mesmos. Ao leitor virtual que seja neste momento, só posso convidar para acompanhar os movimentos que tal trabalho produziu.

Segue a análise das entrevistas feitas nos três tempos de cada um dos nove sujeitos que se propuseram a participar dessa investigação.



#### 4.1 ESTUDAR PARA LER AS LINHAS DOS ÔNIBUS: aprendizagem, diferença, singularidade

##### 4.1.1 Tempo de Rememoração

*Quando a gente é guri e tem nove ou dez anos,  
a gente não se interessava por estudar.  
Depois a gente fica grande, fica homem, com vinte, trinta anos,  
vê que o estudo é preciso, muito estudo! (A.)*

Aqui começa a cartografia da história de A., homem de 69 anos, casado, aposentado, uma filha, vive com a esposa, nunca freqüentou a escola, ingressou no EAJA na Progressão I.

A. vem do interior, da lavoura, mas, diferentemente de todas os outros entrevistados, não atribui às condições da época o fato de não ter estudado.

Ele vê no fato de ser guri a falta de interesse por ir à escola. Em seu lugar, ficavam as brincadeiras. Agora se arrepende. Aponta uma possibilidade de poder ter sido diferente: *Pra i pro colégio, com os pais, levasse a gente, aí sim...* Não parece culpar-se, nem a ninguém mais, apenas constata e compara seu pensamento passado com o de hoje: *com 20 ano, 25 ou 30 ano, que vê que o estudo é preciso, munto estudo, né?* Mas, nessa idade, trabalhando à noite, não pôde freqüentar a escola. Compara também a situação de um irmão, o mais velho, que foi responsável e foi à escola, estudou e aprendeu, conquistando como consequência, uma situação econômica melhor.

Não há na fala de A. um desejo de estudo abortado na infância e recuperado em outros momentos de sua trajetória de vida. Refere-se a ter-se dado conta da importância de estudar quando adulto, pela pressão do mercado de trabalho.

Ao responder à pergunta sobre os motivos para aprender a ler e a escrever, num primeiro momento a resposta vem com poucas palavras, direta, simples: é a necessidade de ler o nome de destino dos ônibus, ler um pouco. Na repetição da pergunta, no entanto, vieram encadeadas, de um só golpe, vários motivos: deseja ser engenheiro, para ganhar dinheiro, porque o que ele ganha é pouco, é aposentado, deseja comprar um carro novo, ele teve já um *fusca 71*, mas a filha bateu o carro e ele foi vendido. Agora ela casou e seu genro comprou um carro, mas é de 88, não é novo. Ele até ajudou o genro, coisa que seus parentes, que têm dinheiro, não o fizeram. Ele o fez. É uma certa altivez que aparece. E apareceu via desejo de ser engenheiro.

Desejar ser engenheiro parece ser uma idéia irracional no modelo de racionalidade competitiva do mundo globalizado em que vivemos, considerando que A. tem 69 anos de

idade e uma trajetória de trabalhador pouco qualificado. No entanto, está justamente aí um ponto que surge, que se forma no cruzamento de tantas linhas que desenharam sua vida, um ponto de fuga ao que se estabeleceu, uma irrupção que provoca uma seqüência a seu pensamento. A expressão de um desejo, supostamente estapafúrdio, para um tempo linear de causa e efeito, provoca o seu desdobramento em outra coisa, aquela que realmente quer aparecer – poder ajudar o genro. Aqui está bem delineada a ajuda dada ao genro na compra de um carro, que ele também deseja, mas cuja realização está suspensa, ainda por vir.

Talvez ser engenheiro seja um vestígio do desejo de saber, que passa pelo desejo de inclusão num mundo já dado. Na cultura onde se constituiu, na família de seus pais ou de seus avós, talvez tenha construído a imagem de homem como provedor e, para tanto, sua inclusão se daria na perpetuação desse papel, para cujo desempenho consegue ver os caminhos que essa mesma cultura lhe aponta, um emprego e um ganho que o permitam. Ele o fez até agora, sob as condições que conseguiu, mas parece apontar para outros horizontes que desejou. Ser engenheiro parece ser o vestígio desses horizontes desejados e não alcançados.

Parece ter vivido e desempenhado esse papel provedor, sua descrição quanto ao cuidado e responsabilidade com a filha o atestam. Por ocasião do seu casamento; relata tal cuidado: *Aí, quando a minha guria noivou que casô, fui lá tirei o dinheiro, um pouco (...) pra fazê o casamento dela.* Refere-se ao dinheiro recebido da empresa onde trabalhava, por ocasião de sua aposentadoria.

Em outra parte de sua narrativa, no que concerne à filha, sente-se responsável, mesmo por ocasião de haver batido com o carro que lhe havia emprestado e ter sido questionado, na polícia: *O fuca de quem era? O fuca era meu. Mas, porque que o senhor deu? Ah! Eu dei porque ela é minha filha e ela queria, não vô tá dando?* Parece produzir um imaginário de pai preocupado e amoroso, alimentado pela sociedade em que vive, movimentando-se no sentido de pertencimento a esse mundo em que se move desde criança e no qual sempre se inseriu pelo trabalho que permitiu reproduzir sua vida, segundo regras sociais estabelecidas.

Se age de determinada forma, como pai de família, é o trabalho que lhe permite exercer tal ação. Relata os vários empregos que teve, desde criança – na roça, na indústria, como funcionário, como vigia, enfim, diferentes trabalhos até aposentar-se.

Parece que o seu desejo de aprender hoje materializado na sua vinda à escola, mostrou-se, ao longo da vida, muito mais imbricado na busca de um trabalho para prover sua vida e, na medida das limitações que seu ganho lhe impunha, lembrava do irmão mais velho que estudou e alcançou um lugar social e um conforto melhor do que o dele. Por isso, vir à escola, no presente, parece ser vestígio de seu desejo de ser diferente do que é e do que foi.

Mas, em sua fala, não parece que seu desejo o tenha feito ou o faça ultrapassar limites, prolongar ações além das regras estabelecidas, romper padrões ou irromper através da cortina que o separa do já visto, do já conhecido, daquilo que consistiria o risco do desconhecido e novo.

O estilo de A. é não deixar-se abater pelas dificuldades, é subjetivar-se no mundo do trabalho que se constituiu no caminho pelo qual pôde produzir-se como sujeito capaz diante do outro.

Quais os traços de singularidade que podem ser encontrados na vida de A., a qual teve no trabalho um agenciamento de subjetivação central?

Uma vida que começou no campo, voltou-se para a cidade e nela realizou-se através de inúmeros trabalhos, para sobreviver. Nenhuma novidade. Tantas outras vidas podem ser citadas, mais ou menos como essa, se vistas de uma distância que não permite os micro-movimentos subjetivos.

Analisando a trajetória de A., poder-se-ia afirmar que é um entre tantos sujeitos que buscam inserir-se nas normas e regulações sociais para prover a sua subsistência e viver uma vida de acordo com elas.

No conjunto dos movimentos do mundo macro, parece haver uma trajetória de um sujeito com pensamento *bem comportado*, cujo esforço segue na direção do enquadramento e da construção de relações não conflitivas, enfim, um comportamento regido pelas normas gerais do convívio social.

No entanto, a entrevista pode ter captado apenas instantes da vida de A. que mostram o estado das coisas, já cristalizado, em seu tempo de imobilização, de registro do instante.

É possível, por outro lado, perguntar se diferentes momentos descritos não poderiam se constituir em tentativas de ultrapassar o modo de ser de um pensamento *bem comportado*. Por exemplo: quando questiona uma empresa em que trabalhou e briga, via judicial, pelos seus direitos. Ou, mesmo, quando reafirma seu lugar de pai, posto em xeque por um funcionário policial. Ou, mesmo, quando responde à pergunta sobre seu gosto pela escola que frequenta atualmente: *Tô, tô, tô, gostando. Se eu não tivesse já teria ido embora, né?* Não poderiam ser considerados movimentos para imprimir sua marca num modo de viver que socialmente é enquadrado e aprisionado em certas normas e limites?

É certo que as tentativas de enfrentamento de A., aqui salientadas, são tentativas suportáveis e até defendidas por muitos discursos oficiais de uma sociedade que se proclama democrática e defende os direitos de seus cidadãos; ao mesmo tempo, dificultadas pela burocracia existente. São inúmeras as situações que podem ser descritas como situações em

que o sujeito sequer briga pelos seus próprios direitos, e A. cita algumas situações em que demonstra perseguir o que acredita estar no seu direito.

Defender seus direitos de cidadão estaria no âmbito da diferença e do singular? Parece que não. Se as atitudes de A. forem vistas como um movimento dentro de um modo de ser socialmente regulado e previsível, seriam um movimento dentro de determinadas fronteiras, nada que pudesse dar visibilidade a alguma ruptura ou redirecionamento no seu modo de ser e de viver. Parece que não, se a vida de A. for vista a partir de questões predominantemente ligadas ao espaço e não ao tempo, ou seja, apenas à materialização de suas ações, e não às afecções que o mudaram. Parece que não, se A. for visto a partir de um enquadramento onde se situam outros sujeitos que, como ele, também brigam por sua aposentadoria, defendem sua própria relação com os filhos ou só permanecem na escola se for de seu agrado.

No entanto, pode-se ver a questão de outra forma, a partir da trajetória de vida de A., comparando-a a ela própria, ao que foi e ao que conseguiu e ainda consegue redirecionar, à diferença que foi sendo produzida ao longo de sua forma de ser no mundo.

O relato sobre sua vida parece mostrar um desdobramento plácido de constatação de seu passado. Suas lembranças parecem ter sido contraídas de sua memória sem grandes turbilhões, apesar de sucessivas mudanças em sua vida, reorganizando-se no seu trabalho, fonte de recursos para sua sobrevivência. A trajetória de A. mais parece um movimento da maré, que vai e vem, reconstituindo o espaço atingido a cada ampliação e recuo, do que a agitação do mar nos rochedos numa borrasca, onde todos os seus elementos se revolucionam e são obrigados a sair de seu lugar.

Parecem ser os hábitos a principal síntese do tempo que sustenta A. no seu viver, mas sua memória não é apenas síntese passiva, pois ela faz encaixes com o presente, fazendo-o reconhecer a importância do estudo que não foi valorizado na infância, fazendo-o desejar um ganho maior do que o da sua aposentadoria, mostrando o movimento de um pensamento que busca, que não se reduz apenas aos hábitos. A circularidade do movimento presente/passado na constituição dos hábitos é rompida no momento em que aceita o convite de uma sua vizinha que estuda no EAJA, vai também à escola junto com sua esposa e frequenta a sala de aula pela primeira vez, aos 69 anos. O convite torna-se um acontecimento, porque havia um desejo de estudar, e muda o cotidiano de A., abre-lhe um novo agenciamento de subjetivação, com novas possibilidades de aprendizagem, que “só depois” podem ser afirmadas.

Sua memória o leva a buscar alternativas para seu modo de viver, mas dentro de uma perspectiva que o faz reconstituir o que já foi vivido, como no momento em que foi assaltado quando trabalhava como vigia noturno – comprou novamente os objetos que lhe foram

roubados e deixou o emprego, e no caso do carro batido pela filha – vendeu-o, pensa em comprar outro, mas primeiramente ajudou o genro a fazê-lo.

Os gestos de solidariedade com a filha e com o genro foram uma resposta única e singular a acontecimentos que poderiam deixar prever outras respostas, para alguém inserido num mundo competitivo e individualista. Ele consegue ser generoso, sua afecção pela batida do carro por sua filha e pela situação do genro produziram um olhar sobre o outro, e uma reação de respeito à alteridade, ignorado no mundo contemporâneo da transformação de tudo em mercadoria, em possibilidade de compra.

No presente, já aposentado, sua esposa, que já estudava no EAJA, constituiu-se em parte do acontecimento que provocou mudanças na sua vida, levando-o à escola rejeitada na infância.

Hoje, o movimento que mais indica uma ruptura na direção de sua vida é tentar uma aprendizagem escolar que lhe facilitará a movimentação na cidade – conseguir ler as linhas dos ônibus.

Estudar, o que não fez quando criança, talvez represente uma tentativa de participar de um mundo que não foi valorizado antigamente e que lhe possa trazer momentos de recriação do seu modo de ser e de ver o mundo.

#### 4.1.2 Tempo de Passagem/Produção

*Vou continuar... Até o fim do ano. Vamos ver.  
Aprender um pouco a ler, aí eu caio fora.  
Sabendo aprender um pouco a ler e escrever. Já tô aproveitado. (A.)*

Depois de três meses de frequência às aulas, A. lembra o fato de que ele e seu irmão não queriam estudar à noite, depois do trabalho no campo, conforme seu pai mandava. Repete as palavras do pai que lhes dizia: *Aí depois vocês vão ficar burro, vou torcer a orelha.* Hoje, já velho, está estudando de dia, como queria quando criança.

Quando solicitado a falar sobre como haviam sido esses três meses de aulas, sua resposta foi simples, direta: *É que eu gostei da aula, né? Tá muito bom a gente estar aí. Gostei muito. As professora são boa, né? Gostam de de ensinar as pessoas, tudo.* Demonstrou gostar da relação com as professoras, identificando nelas um gosto pelo que estão fazendo. O que aparece é a satisfação de estar com o outro.

O que aprendeu foi classificado como *Eu vou aos pouquinhos*, justificado por ter dificuldades de aprendizagem, as mesmas que sua mãe, não escolarizada e com dificuldade de

identificar até o dinheiro. A aprendizagem é significada a partir das dificuldades maternas, num tempo identificante que suspende o intervalo entre o passado das lembranças dessas dificuldades e o presente no qual sente as suas dificuldades.

A. parece assumir suas dificuldades cognitivas, rememorando-as como as de sua mãe, talvez numa tentativa de justificação por ser o que é. Sua trajetória de vida parece tê-lo feito construir uma identificação com um lugar de impossibilidades em relação ao outro. Parece contentar-se com o que consegue, e esse tempo de escolarização parece não ter conseguido movimentá-lo de seu lugar.

Esse período passado no EAJA não parece alimentar o desejo de buscar mais, de buscar intensamente modificar sua situação. Da primeira para a segunda entrevista, parece terem sido deixados de lado seus sonhos de ser engenheiro e de ajudar seu genro. O que aparece agora é um desejo pouco intenso de aprender alguma coisa, e que lhe basta: *Vou continuar... Até o fim do ano. Vamos ver. Aprender um pouco a ler, aí eu caio fora. Sabendo aprender um pouco a ler e escrever. Já tô aproveitado.*

Seu desejo parece adormecido, movimentou-se no mundo do trabalho, onde construiu suas referências subjetivas e que o faz lembrar sua vida passada. Seu primeiro emprego foi numa fábrica de balas, onde trabalhava também sua mulher, lugar no qual se conheceram. Relembra outros empregos e, durante um deles, o fato de todos os empregados terem sido dispensados por ocasião da morte de Getúlio Vargas. Esse fato parece ter sido importante na sua vida, parece que se sente vinculado a um acontecimento histórico de grande repercussão, ele estava ali.

Quando transportado para o presente, volta a lembrar que aprendeu recentemente a fazer sua assinatura com a ajuda de um irmão, fora da escola. Depois lembra do outro irmão, o mais velho, sobre quem falou na primeira entrevista.

O irmão mais velho parece ser a referência de esforço e inteligência, premiadas com o sucesso financeiro, tendo morrido recentemente, mas deixando a família bem em termos econômicos, assim como dois filhos engenheiros e as filhas casadas. Essa realidade familiar parece ser valorizada por A., pois foi lembrada nas duas entrevistas, e parece estar relacionada a ser inteligente e esforçado. Talvez ele não se coloque nesse modelo.

A. parece movimentar-se sem sofrimento, suas lembranças mostram que essa é uma constante na sua maneira de ser, é seu estilo de estar no mundo.

É a lembrança do irmão mais velho, visto como inteligente e esforçado, que o faz refletir sobre sua vida com maior intensidade. Parece acontecer ali um tempo identificante, no sentido da suspensão de um tempo de ignorar as diferenças entre ambos, instaurando um

tempo de olhar para aquilo que ele “não é” e “nunca foi” em relação ao irmão e ao lugar social que isso representa, materializado no estar melhor financeiramente. Esta visão de ser “menos” que o irmão, existente desde a infância, quando A. afirma que ele e um irmão não iam à escola à noite, enquanto o mais velho, esse sim a freqüentava, parece provocar-lhe, a cada vez, uma tensão psíquica. Esta visão parece pertencer aos vestígios de um desejo de inclusão que transita por diferentes composições de lembranças, a partir de diferentes falas, sobre diferentes temas, nas duas entrevistas realizadas.

Talvez o esforço de aprender a ler e a escrever, no presente, seja a tentativa de realizar o que não foi realizado, realizar simbolicamente o que viu seu irmão conseguir e o que ele também continua desejando, suspendendo um tempo de velhice e recuperando um tempo de infância.

No entanto, A. parece não conseguir ultrapassar os próprios limites, ou mostra dúvidas quanto à intensidade do desejo de ultrapassá-los, considerando o modo como se configuram as respostas dele a seguir.

Quando perguntado sobre se gostava das aulas, ele responde que sim e acrescenta: *As professoras gostam de ensinar.*

Quando perguntado sobre se já estava lendo e escrevendo, ele responde que não, e acrescenta: *Eu tenho uma cabeça muito ruim. Eu sou igual a minha mãe.*

Quando perguntado sobre sua intenção de continuar, ele responde: *Até o fim do ano. Vamos ver. Aprender um pouco a ler, aí eu caio fora.*

Quando foi perguntado sobre o fato de ter estudado esse tempo representar uma possível diferença para a sua vida, afirmou que sim e acrescentou: *Porque eu tava em casa, né?* Continuando a falar sobre como um de seus irmãos o ensinou a escrever seu nome, da necessidade de fazê-lo para receber seu salário, e esse fato trouxe a lembrança do irmão mais velho, escolarizado, que morreu recentemente, lembrando suas características físicas, parecidas com seus tios, e terminando com a observação: *Então meu pai levou ele e ele tinha cabeça boa, aprendeu a ler.*

Em todos esses fragmentos da entrevista, A. revela um duplo sentido na sua fala: gosta da aula e das professoras também, mas ele tem dificuldades de aprendizagem como sua mãe; diz que vai continuar a estudar, mas também diz que vai aprender um pouco e vai cair fora; e, no tema recorrente das duas entrevistas, que é sobre seu irmão mais velho, acaba comparando-se a ele, reafirmando que ele, sim, é que era bom e aprendeu a ler, mas ele morreu.

De alguma forma, A. também acaba não completando seu movimento de ultrapassar os próprios limites, ao mesmo tempo em que busca fazê-lo. Sua presença na escola diz que quer aprender a ler e escrever, que quer fazer algo diferente, mas sua fala aponta para uma incerteza sobre o seu propósito.

A. parece que se movimenta, mas ao mesmo tempo conserva-se no tempo dos hábitos: os que lhe permitiram sobreviver, ter diferentes empregos, casar e ter uma filha. Enfim, ser um sujeito integrado na sociedade. A memória de sua trajetória e seu presente, depois de um semestre de escola, não o afetaram suficientemente para seguir um tempo que rompa com a direção que seguiu até hoje. Busca um caminho diferente, uma alternativa que redirecione seu ser, mas as tentativas surgem tímidas e evanescentes.

Se a escola está se constituindo num acontecimento, só os fatos posteriores poderão dizê-lo. Hoje, a permanência em sala de aula parece estar ameaçada pela indefinição que aparece na própria fala.

Os dois momentos da entrevista, principalmente o segundo, parecem evidenciar para uma força psíquica insuficiente para empurrá-lo a sair do lugar de comparação desvantajosa em relação ao irmão que, segundo ele, havia logrado sucesso na vida.

Mostra que se manteve preso a uma situação de dependência existente ao longo da vida, ser menos que seu irmão mais velho, não conseguindo viver outra forma de ser, talvez pela impossibilidade de suportar a angústia de encarar com radicalidade a diferença entre ele e seu irmão, o que o obrigaria a assumir seu desamparo e a busca de um caminho heterogêneo.

Talvez A. tenha evitado a posição de desamparo que Birman diz do sujeito “diante da pressão constante de forças pulsionais, que o perpassam em diferentes direções e o inundam” (1999, p. 44), levando-o a buscar um campo possível de satisfação e continuidade. Parece que abrir mão de seu desejo evitou-lhe uma angústia impossível de suportar.

Mostra que viu o “ser menos”, mas essa visão permaneceu dentro do suportável, com o consolo de algumas justificativas, impedindo-o de ver e assumir o esforço que deveria fazer para ser ele mesmo e, com isso, dispensar comparações com o irmão que, nesse caso, parece representar o outro, o que é mais. O “ser menos” parece ter permanecido como o vestígio de seu desejo, desejo de ser outra coisa, que transitou por diferentes lugares ao longo de sua forma de ser: estudar, querer ser engenheiro, ajudar o genro mais que a própria família dele, ser um pai generoso.

Mostra que não conseguiu dar esse pulo que implica incertezas e angústia, seguiu um caminho em que as margens eram alcançáveis, visíveis, por isso pretensamente mais seguras, apesar de um percurso mais estreito e com menos alternativas ao longo da caminhada.

#### 4.1.3 Tempo de Fechamento/Abertura

Não houve a terceira entrevista, porque A. saiu da escola para cuidar da esposa que necessitou realizar uma cirurgia.



## 4.2 ESTUDAR E TRABALHAR UMA VINCULAÇÃO QUE DESLIZOU NO TEMPO: aprendizagem, diferença e singularidade

### 4.2.1 Tempo de Rememoração

*A minha vida foi trabalhar, trabalhar, trabalhar.  
Ai! É incrível, né? Se eu vou explicar todos os lugares  
que eu trabalhei. Meu Deus... (C.)*

Aqui começa a cartografia da história de C., 45 anos, casada, dois filhos, atualmente dona de casa, com alguma escolarização anterior, ingressou por sua vontade na Etapa II.

C. atribui à situação de muita pobreza da família o não ter podido estudar quando criança.

Descreve como quase todos os irmãos ajudavam na lavoura e a dificuldade em freqüentar a escola, não tanto pelo envolvimento com o trabalho, mas sim pela impossibilidade de comprar o material didático necessário e, até, roupa.

A inclusão de C. na escola ocorreu tardiamente, somente aos onze anos entrou na primeira série, depois de muitos pedidos aos pais e depois de um longo tempo em que via outras crianças da sua idade passarem por ela, na saída do colégio, quando ela ia fazer compras no armazém da localidade.

O desejo de estudar foi se instalando a partir da impossibilidade de ir à escola, da exclusão vivida nos primeiros anos em que poderia freqüentá-la, se as condições familiares o permitissem. Por isso C. narra sua emoção ao entrar na primeira série, aos onze anos, como sendo um sonho alcançado: *Ah, eu até chorei, né, de emoção, primeiro dia. Ah, era, sei lá, era um sonho que eu tinha, de ir pro colégio.*

A construção de uma barragem nas proximidades possibilitou os primeiros trabalhos domésticos, esporádicos, nas casas da vila erguida para os empregados. Serviu como a primeira inserção no trabalho fora de casa, informalmente, ao mesmo tempo em que possibilitou pequenas economias com as quais C. comprou algum material escolar: *Ganhava um troquinho, comprava um caderninho, um lápis, ia juntando. Ai, foi um dia que eu falei pra minha mãe, né? Pra me pôr no colégio, que eu tinha onze anos.* O desejo de estudar levava-a a canalizar o fruto do seu trabalho, criança ainda, para alcançar a escola.

O desejo era tão forte que nem a distância a impedia de freqüentar a escola. Necessitava caminhar uma hora para ir e outra para voltar, mas freqüentou os bancos escolares até a terceira série incompleta, quando a pobreza foi mais forte e desistiu: *Eu entrei com onze anos no colégio e saí com treze, na terceira. Treze pra quatorze anos, na terceira*

*série. E, aí depois eu não pude mais estudar. Meus pais, muito pobres, não podiam me dar um caderno. Eram oito irmãos.*

Mais tarde, já casada, frequentou uma escola particular com Curso Supletivo, mas o desgosto de não passar em todas as disciplinas, apesar dos seus esforços intelectuais e financeiros, fez com que atravessasse um período de desencanto e esmorecimento.

Hoje, esse tempo de recuo terminou. C. voltou novamente à escola.

Parece que a dor da exclusão hoje foi esquecida, mas a fala retira da memória o desejo de estudar deslizado, hoje, para a necessidade de escolarização, pois o mercado de trabalho o exige. Ela não quer ser só dona de casa, ela quer um emprego.

O sentido de inclusão aqui também deslizou, pois na infância havia o desejo de pertencer ao grupo de crianças próximo de sua casa; hoje, necessita de maior escolarização, porque o trabalho o requer. O desejo de estudar aparece transitando por diferentes territórios, é nômade, não deita raízes.

Do espaço-temporal, onde a escola era distante, repete-se o gosto pelas longas caminhadas, ainda hoje realizadas para frequentar outra escola, num outro tempo: *Aqui também eu venho a pé. (...) Eu adoro caminhar.* Neste momento, parece que o tempo cronológico foi suspenso e um tempo identificante de dois momentos, separados por mais de trinta anos, se estabelece e reacende o mesmo gosto pelo caminhar, do presente e do passado. Este gosto parece estar ligado ao fato de alcançar algo desejado, aqui e lá, que era de frequentar a escola.

Em nenhum momento da entrevista C. falou espontaneamente do que poderia ou não aprender na escola, demonstra colocá-la em lugar e estatuto próprios; passar por ela permite marcar um outro lugar no meio social. Quando interrogada sobre os motivos de frequentá-la, além da obtenção de um certificado, veio uma resposta: *Ter mais um pouco assim, de sabedoria, sobre as coisas que acontecem, que tá acontecendo.* Esta resposta parece indicar que ela se vê como um sujeito que pensa sobre seu lugar, a partir de seu cotidiano, de sua própria experiência, mas a escola pode ampliar o que ela já aprendeu, servindo como um meio de ampliação de seu conhecimento do mundo. Ou, talvez, o não dito seja um saber que tem seu estatuto na escolarização do sujeito numa sociedade letrada. Daí a necessidade de passar pela escola, mesmo que não seja claro o tipo de conhecimento que ela possa oferecer. O que está claro para C. é que ela não pode conseguir um trabalho, se não obtiver um certificado de escolarização.

Hoje, a ressignificação do desejo de estudar passa pela inclusão numa escola que é considerada na comunidade: *Espero passar, completar o 1º Grau. Receber o certificado, que*

*é o meu sonho, do La Salle, que é um colégio famoso, importante.* Parece que o desejo de estudar, travestido de diferentes roupagens, traduz os vestígios do desejo de inclusão que não se termina, que se desdobra em cada tempo.

Ela necessita do certificado de conclusão ao menos do ensino fundamental, mas também de um certo nome de instituição, o La Salle, dois símbolos que, para ela, podem marcar diferentemente seu lugar na realidade que vive.

É esse desejo que desliza para outros planos e que marca a trajetória da vida de C. e produz um estilo de sempre buscar novas formas de saber pelas quais imagina iniciar um movimento para estar no mundo do trabalho.

Em determinado momento da entrevista, C. se expressa sobre os diferentes lugares em que trabalhou e os diferentes trabalhos que desempenhou, demonstrando sua própria incredulidade diante de tanto movimento, e afirmando: *A minha vida foi trabalhar, trabalhar, trabalhar. Ai! É incrível, né?*

Por onde se mostraria a singularidade de C., com sua vida de trabalho, quando sabemos que o atual estágio do capitalismo e da globalização tem absorvido cada vez mais o sujeito no mundo laboral, desmentindo o antigo aceno com um futuro de lazer e de ócio, a partir de sua substituição pela máquina?

A singularidade talvez esteja na sua afecção pelos diversos atravessamentos das exigências do mundo em que estava e está inserida. A forma de lidar com as vicissitudes encontradas, como, por exemplo, fazer economia apesar dos minguados trocos recebidos por seu trabalho doméstico, ainda criança, para comprar algum material escolar e poder freqüentar a escola, mesmo tardiamente em relação às crianças do lugar onde vivia.

O fato de construírem uma barragem e, com ela, uma vila para os empregados, foi constituído em acontecimento por C., pois foi ali que procurou seu primeiro trabalho, juntou uns trocados e pressionou a mãe para buscar uma vaga na escola, redirecionando sua infância e alfabetizando-se.

Apesar de ter trabalhado em diversas casas, como doméstica, talvez sua escolaridade lhe tenha permitido, em certo tempo, ter o mesmo trabalho doméstico em outro lugar, como o da Policlínica.

É pelo trabalho que C. mostra ir em busca da realização de seu desejo.

O modo de inserção no mundo social, ocupando-a com o trabalho, contraditoriamente afastou-a da escola. É no e pelo trabalho que foi se constituindo como sujeito, mas o desejo de freqüentá-la só foi adiado: novamente parece ter ficado incubado, à espera de uma possível

realização. Só no presente é possível essa afirmação, voltando-se sobre a memória e contraindo as lembranças que o presente atrai.

Hoje, retorna à escola, porque soube da existência do EAJA, num salão de beleza onde foi cortar o cabelo. A informação foi transformada num acontecimento, porque havia um desejo de estudar e movimentou-a para um retorno à escola, desejada e adiada, freqüentada e abandonada novamente há alguns anos.

Apesar de serem os hábitos construídos nos diferentes trabalhos domésticos que a fizeram seguir lutando pela vida cotidiana, C. mostra um desejo de não permanecer neles, quando luta por mudar a si mesma, buscando uma escolarização que sabe necessária para ingressar em outro mundo através de um trabalho mais qualificado. Ela mostra que realiza uma síntese ativa do tempo, as lembranças contraídas pelo presente se articulam e a fazem buscar um futuro que também quer diferente.

#### 4.2.2 Tempo de Passagem/Produção

*Ah, o mais importante pra mim é a amizade, com a turma toda.  
Os colegas, as professoras. Que eu adoro todo mundo, né?  
A gente fica conhecendo as pessoas. Faz amizade. Fica amigo. (C.)*

Depois de um tempo de convivência no EAJA, C. retorna para nova entrevista e sua primeira expressão, à pergunta de como se sente e do que aconteceu nesse período, é: *Ah, tô muito feliz. Tô inteligente. Tô estudando bastante. Pra passar.*

Fala, ainda, das dificuldades que vão diminuindo, de suas aprendizagens e de como vê o grupo com o qual estuda: *Ah, gente legal, que tá sempre numa boa. Conversando, sorrindo, brincando. Estudando todo mundo junto. Se alguém tá mal em alguma matéria, se eu sei um pouquinho eu vou lá e ajudo, né?. Então é isso aí. É uma turma assim de amigos.* Parece que o lugar da relação solidária toma um considerável espaço no desejo de um certo modo de estar no mundo. Parece que a relação prazerosa com o outro a atrai, pois em diversos momentos da entrevista o mesmo tema aparece, entremeado com considerações a respeito de estar estudando.

Um ponto destacado é a necessidade de certificado de escolarização de Ensino Fundamental e/ou Médio, para obter um emprego. Esse é o motivo principal expresso para voltar à escola, mas o que acontece nela, no campo das relações afetivas, de amizade e de solidariedade, mostra-se com intensidade, não é questão secundária.

C. relembra que, na infância, havia cursado até a terceira série e não pôde completar sua escolarização. Lembra, nesta entrevista, que já adulta realizou vários cursos, todos voltados para a formação profissional, visando obter um emprego. Em 1998 fez um curso supletivo, pago, foi aprovada em quatro de sete disciplinas, desgostando-se por ter sido reprovada em Português, Matemática e Geografia, abandonou os estudos. Hoje retorna, porque afirma ter esquecido o que estudou e confirmou que, sem escolarização, sem o seu certificado, não consegue emprego.

Tanto no início, como no fim da segunda entrevista, C. afirma que, apesar da necessidade de certificado, o mais importante nessa experiência estava sendo a relação com as professoras e a amizade com a turma: *Para mim foi um sonho.*

A fala de C. mostra que está num movimento de resgatar o desejo expresso na infância de pertencimento ao grupo de crianças da redondeza que via ir à escola todos os dias, enquanto ela trabalhava. Hoje, este desejo transmutou-se em direção do grupo de companheiras de sala de aula, ressignificando-o ao frequentar a casa de uma e de outra, depois de saber que várias são vizinhas: *A gente fica conhecendo as pessoas. Faz amizade. Fica amigo.*

Parece que seu desenvolvimento cognitivo, no que se refere às aprendizagens propiciadas durante sua atual escolarização, pode depender, de alguma maneira, das relações afetivas construídas no ambiente encontrado. Isto porque, quando lhe foi perguntado sobre o que havia acontecido em sala de aula no período entre a primeira e a segunda entrevista, com respeito a temas e conteúdos trabalhados, sua resposta foi: *Ah, o mais importante pra mim é a amizade, com a turma toda. Os colegas, as professoras. Que eu adoro todo mundo, né? E o estudo, né? Matemática, Português, né? Que eu não tava muito bem e eu tô pegando bem agora.*

O desejo de inclusão de C., na infância, passava pelo desejo de ir à escola junto com as outras crianças. Hoje, passa pela necessidade de obtenção de um certificado de escolarização, mas acompanhado pelo mesmo sentimento gratificante de ser parte de um grupo de pessoas com as quais cria laços de amizade.

O que seria considerado singularidade na trajetória de C. que busca a escola na idade adulta, porque lhe foi negada quando criança devido à necessidade precoce de trabalhar? Que hoje busca a escola, porque necessita de um certificado para obter emprego? Que valoriza a relação afetiva com o grupo que compõe sua sala de aula?

Não parecem ser esses e outros fatos assinalados nas entrevistas os indicadores de singularidade, mas o que acompanha toda a fala, que é o movimento para não se deixar

prender no mesmo lugar da vida cotidiana, sinalizado em vários momentos, um dos quais se traduz nas expressões: *Fiz um texto no quadro. Foi uma maravilha*[texto coletivo]. *Todas juntas, né? (...) Ah, não, eu topo tudo. Se errou, aprende um outro dia. (...) Se tá errado, amanhã faz certo.* Parece que ultrapassa o apelo individualista disseminado pela propaganda do mercado, onde um compete com o outro, onde um certo padrão de ser é perseguido a qualquer custo, onde o desejo é cooptado pela voz soberana do consumo de coisas e de si mesmo. O desejo de aprender, de ser mais, de ultrapassar os próprios limites, C. o coloca na relação com o grupo, na amizade e solidariedade com o outro. Talvez nesse movimento de constituir-se na relação com o outro, na contra-corrente de um mundo que constrói cada vez mais intensamente a solidão humana, C. marque seu lugar.

Ao marcar seu lugar no território da solidariedade, C. constrói sua diferença num movimento de não subordinação à razão, constituiu-se na pluralidade de esforços da razão e dos afetos que envolvem sua transformação.

De outro ângulo, a entrevista com C. também mostrou que ela acredita no esforço de ir à escola ao invés de permanecer em casa, vê a escola como um lugar de fazer ou acontecer alguma coisa, um aprender que é mais importante que ficar no mesmo lugar, em casa: *Vai ficar em casa olhando as paredes? Imaginando, pensando o quê? Aprender o quê? A ficar dormindo? Não ganho nada, mas tô aí.* Esse tipo de pensamento pode estar ligado a todo um imaginário relacionado ao mundo do trabalho que exige dela maior qualificação e certificado. Parece, também, que interiorizou o pensamento do mundo capitalista, competitivo, de que o sucesso ou fracasso é responsabilidade de cada um: *Do céu não cai nada. É só acreditar, né? E pronto.* Ainda, levando-se em conta que o sucesso individual pelo próprio esforço está nos diferentes discursos sociais, pode-se pensar em mais uma interiorização em C. dos ideários culturais neo-liberais.

Mas, esse imaginário poderia fazê-la sentir-se fracassada, pois acredita no seu poder individual e ainda não conseguiu emprego. No entanto, parece que utiliza esse imaginário para fazer seu próprio movimento, estaria aí a brecha para uma trajetória em que se materializa o singular e para a realização da diferença, como mudança de si mesma, cuja memória engloba um tempo de esforços e de lutas, do qual podem advir virtuais formas de rearticular o presente que deseja diferente.

#### 4.2.3 Tempo de Fechamento/Abertura

*E trabalhando... (...)*  
*Conhece lugares diferentes, pessoas diferentes, troca de idéias, né?*  
*A gente aprende muito com as pessoas, assim (C.).*

A cartografia do desejo de aprender de C. completa-se nesse tempo com um realce do atravessamento dos esforços para encontrar um trabalho, o qual esteve sempre presente com algum vestígio, mas cujo sentido se mostrou com traços mais fortes na direção de uma busca do outro.

Nas três entrevistas C. afirma e reafirma a necessidade de escolarização para conseguir um emprego, suas respostas a respeito do assunto são curtas e diretas.

Ela deseja trabalhar, mas sabe que o mundo do trabalho lhe exige um certificado de ensino fundamental ou médio

No momento da terceira entrevista, já havia concluído as Etapas correspondentes às quatro série iniciais do ensino fundamental, e encontrava-se num grupo de preparação para as provas da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul/SEC.<sup>27</sup>

Ao ser solicitada sobre suas aprendizagens durante os estudos do período compreendido entre a segunda entrevista e o presente momento, a primeira resposta de C. refere-se a algo de sentido geral: *Aprendi muita coisa que eu não sabia, não é?* Em seguida falou da amizade e das pessoas: *Amizade, também, com as pessoas diferentes, turmas diferentes. Trocar idéia, né? E tudo isso aí a gente vai aprendendo.* Falar da importância do relacionamento com o outro foi recorrente nas três entrevistas. O sentido de aprender para C. está relacionado a estar com o outro, à produção de sua subjetividade no agenciamento da relação com o outro.

Ao fazer novas perguntas sobre o que estaria realizando melhor nas diferentes disciplinas que estava estudando, mostrou comparar níveis de conhecimento anterior e posterior a estudos realizados: *Tô escrevendo melhor. Que antes eu errava, né? As palavras, as letras. Faltava letra. E agora – acentuação também errava – tá tudo mais certo.* Os avanços cognitivos afirmados fazem C. dizer-se mais inteligente e alimentam suas esperanças de passar nas provas da SEC.

No entanto, o aprender, para C., tem também o sentido de quantidade de conteúdos retidos na memória, pois fala de seu esforço em estudar e se preparar para as citadas provas:

---

<sup>27</sup> São realizadas provas anuais em nível de Ensino Fundamental e Médio para jovens e adultos poderem obter certificado de conclusão desses níveis de ensino.

*Sabe o que eu faço, pra decorar, pra não esquecer? Tá. Eu pego um caderno, pego uma folha, em branco, assim, tá, é o número um, pergunta tal. Ai respondo. Decoro, três, quatro, cinco vezes. Decorando, decorando.* Parece que a palavra escrita, tal como foi trazida das aulas, tem uma legitimidade não questionada, e, portanto, deve ser assimilada, para torná-la conhecedora e inteligente.

C. também fala de suas dificuldades, que aparecem em questões de provas que não podem ser memorizadas, pois lhe exigem uma interpretação a partir de dados apresentados na proposição, é o caso de mapas que exigem comparações: *Eu vou olhar o desenho, três estados, eu não acho nada, não entendo nada disso daí. Me atrapalho toda.* Parece ter dificuldade em responder a questões que envolvem relacionar e comparar informações, cuja simples memorização não é suficiente.

C. sabe que tem algumas dificuldades para apreender conhecimentos necessários para as provas que lhe darão um certificado de escolarização. Sabe também de suas condições psíquicas que podem atrapalhá-la, pois fica nervosa na hora de responder, lembra fatos a respeito e diz: *A gente pode até saber, de repente dá um branco, esquece tudo, assim, nem lembrar de nada.* No entanto, tenta convencer-se de que é possível passar nas provas, porque há outros fatores que interferem no sucesso ou fracasso em uma prova, dizendo: *Prova, prova é que nem jogo: a gente vai marcar ali, será que é o dois. Será que é o três? (...) Depende da sorte, porque não é assim, saber, também.*

Apesar das dificuldades, o significado de estar na escola é tão importante para C. mudar que, hoje, se diz uma pessoa menos estressada e nervosa: *Ah! Só sei dizer que eu mudei, né? Mudei bastante. Eu era uma pessoa bem nervosa, estressada. Hoje eu não sou mais.* O ambiente escolar a deixa tranqüila, num território de satisfação que a faz sentir-se outra pessoa: *E quando eu tô aqui, não. Eu sou outra pessoa. Sou bem diferente.* E, quando lhe foi perguntado o que a deixava tão satisfeita, sua resposta foi estar copiando do quadro que a professora havia enchido: *A gente fica copiando, copiando. Ah, isso aí. Ah! Eu me acalmo muito, né? Me faz bem. E eu adoro escrever.* Copiar para ela é escrever. A prova e a necessidade de memorização, juntamente com a cópia, apontam para uma concepção de aprendizagem que se confunde com reprodução de conhecimentos, a qual não exige modificações do sujeito, ou seja, não rompe um “pensar” circular, rompimento esse exigido pela síntese do tempo em que se dá a criação. Memorizar conteúdos, “jogar” na prova, copiar, destacam vestígios de um mesmo movimento de estar enleada no tempo de hábitos que não exigem reflexão.

C. mostra que pensa sobre suas ações, mas mostra, em alguns momentos, não conseguir romper um certo modo de pensar. Ao mesmo tempo, mostra-se afetada por sentimentos que a fazem buscar caminhos que julga serem o da aprendizagem e isso lhe exige um esforço que não recusa fazer, colocando-a em constante movimento.

Neste último encontro, após o encerramento de nossa combinada conversa, C. não se despediu e continuou a conversar, deixando sair de si um mal-estar que a deixava ansiosa e impotente diante dos problemas familiares. Demonstrou necessidade de abrir-se com alguém e sua fala foi diferente dos momentos anteriores, foi fluindo quase sem parar.

Antes, o que lhe foi perguntado ela respondeu, mas, naquele momento, uma tensão psíquica a mobilizava e provocou a emergência de conflitos que permitiram acrescentar mais alguns traços na cartografia do seu desejo de aprender e o lugar que ocupa a escola.

C. vê a escola, no presente, como a única possibilidade ao seu alcance para contatar outro mundo além do familiar, e para isso é preciso estudar, aprender e conseguir um certificado de escolarização. Este lhe abrirá o caminho para entrar no mercado de trabalho, não só para ter seu próprio ganho e não depender do marido, mas para também conhecer outras pessoas e ampliar seu próprio mundo: *E trabalhando, também, é melhor. A gente sai de manhã, chega à noite. Conhece lugares diferentes, pessoas diferentes, troca de idéias, né? A gente aprende muito com as pessoas, assim.* Ela deseja sair do lugar que ocupa e entrar em outro.

O desejo de aprender parece repetir-se, hoje, no desejo de sair de um isolamento que existia quando criança, que existia durante boa parte do tempo de trabalho como doméstica em casa de família, mas que afirma existir igualmente hoje, na sua casa, e que a reduz a um trabalho doméstico que não a atrai e que a limita. A escola parece ser a saída encontrada até agora.

Enfim, C. busca enxergar possibilidades para realizar-se como sujeito que aprende e que, por isso, merece um certificado de conclusão do ensino fundamental, como passo para realizar o ensino médio e, com isso, conquistar o lugar social que persegue há tanto tempo, como lugar de liberdade cujo sentido é o de: *Arrumar um emprego. Quero trabalhar, pra ser feliz.* O emprego significa, para ela, a libertação, a felicidade, um novo território para viver.

C. narrou, nesta terceira entrevista, como se constituiu como sujeito que se sente só e que deseja ardentemente romper seu isolamento. Falou de seu modo de ser, de estar sempre em casa, de não sair, de não visitar ninguém só para sair de casa, e lembrou as raízes dessa atual forma de ser: *Eu me criei assim. Sou do interior, né, dentro de casa.* O meio de sair do interior foi empregando-se em casa de uma família que a deixava sozinha durante a semana,

porque a dona da casa trabalhava e, nos fins de semana, porque iam todos para uma fazenda: *Era muito só, né. Muito sozinha, então a pessoa se acostuma, não sei. Não tenho muito jeito de sair pra passear. Me criei sozinha.* Ao mesmo tempo que afirma estar acostumada a ser sozinha, a expressão *não sei* aponta para uma ranhura nas suas certezas, ou seja, para algo mais não dito, que parece ser o inconformismo expresso posteriormente pelo fato de se sentir sozinha no passado e no presente.

O casamento também não mudou sua forma de viver só, pois seu marido viajou durante doze anos e ela cuidou dos dois filhos sem a ajuda de ninguém, nem mesmo de algum parente: *Era eu pra tudo.* A isso ela atribui ter adoecido naquela época: *Então a gente só em casa, só em casa, aí não dá.* Hoje também o marido continua a trabalhar muito, durante toda a semana, inclusive nos fins de semana, o que a faz reclamar de sua solidão.

C. parece apontar para um desejo de partilha que não se realiza na família, pois quando lhe foi perguntado se o marido e filhos a incentivavam a estudar, ela respondeu: *Lá é cada um na sua. Eles estudam, também, trabalham, não tem muito tempo, também. A vida é uma correria.* No entanto, na fala após o encerramento da entrevista, surgiu a queixa de que os filhos não a ajudam em nada nos trabalhos domésticos, sequer na tarefa de cozinhar para várias pessoas com quem ela tem compromisso, estando, ainda, num tempo de dificuldades para eles continuarem seus estudos e engrenarem num trabalho. Além disso, exigem roupas de *griffe*, não negadas pelo marido, acabando também ela por aceitar a situação, mas colocando-a em situação financeira difícil.

C. parece viver num longo tempo de conflitos e dificuldades para mudar o que não gosta, e parece agarrar-se a essa oportunidade de estudar no EAJA como um novo agenciamento de ser, como tentativa de viver um outro tempo.

Parece estar vivendo um tempo de conseguir alcançar, pelo menos em parte, o que veio buscar no EAJA, uma forma de sair de si mesma, de relacionar-se com os outros de outra maneira, de fazer coisas que não fazia.

Na primeira e segunda entrevista o que foi destacado por C. como mais importante sobre sua experiência no EAJA refere-se à relação afetiva que estava sendo constituída com o grupo de colegas e com os professores. Na última, a relação afetiva foi expressa em termos mais *diferenciados*, que para Deleuze significa uma atualização em relação àquilo que C. desejava em outros tempos, antes mesmo de vir ao EAJA. O que aparecia na primeira entrevista como um *claro* desejo de afeto, amizade, solidariedade, foi se manifestando, atualizando-se como *distinto* desejo de movimento, de convivência com outras pessoas e isso, para ela, tem o sentido de aprender. O que apareceu como *claro* – afeto, amizade,

solidariedade, no início, era na verdade confuso, porque não mostrava as relações e diferenciações entre seus componentes. Em outras palavras, que sentido tinham os sentimentos expressos de afeto, amizade, solidariedade? Que significados tinham no seu processo de subjetivação? E o que aparece, no tempo atual, como *distinto* – movimento, convivência, aprender, é obscuro, porque apresenta a sua presente atualização, mas não se sabe que virtualidades podem daí emergir.

As afirmações de C. mostram que a singularidade desenha-se no contínuo movimento de agarrar a oportunidade que se apresenta para tentar escolarizar-se, alimentando a esperança de conseguir um trabalho que responda ao desejo de conviver e relacionar-se com outras pessoas, como apareceu tão forte desde criança, quando via as outras crianças irem para a escola, enquanto ela estava indo ao armazém fazer alguma compra para a mãe.

Ir à escola indica ter-se transformado em acontecimento para C., pois, na terceira entrevista, diz de sua satisfação por comparar a si mesma antes e depois de um ano e meio de frequência às aulas: *Eu era invocada, cheia de ódio. Era feia, chata, nojenta. Hoje, não. Hoje eu convivo com as gurias, né? É bem diferente aqui. (...) Eu vou na casa delas, elas vêm lá em casa. Elas me ligam. Eu ligo pra elas.* Ela diz da diferença em si mesma, ela mostra rupturas no seu modo de viver, fruto de um esforço para fugir da repetição mecânica, de um cotidiano de mesmice que a imobilizava e a fez adoecer.

No entanto, ela está em busca de novas rupturas, as que já conseguiu não são suficientes, pensa-as através do trabalho, imagina-as: *Eu tenho que procurar uma atividade, um trabalho, aí vai ser melhor. Sai de manhã, chega à noite. A gente conversa com outras pessoas. É isso aí. É o seu desejo de ser diferente do que é que dirá do trabalho como um acontecimento ou não, na medida em que este se constituir ou não num redirecionamento de sua vida, se constituir ou não num novo modo de lidar com seus conflitos, materializados, no tempo atual, na relação insatisfatória com seu marido e filhos. O desejo alongado de ser diferente alonga-se no sentido do relacionamento com o outro.*

Sua experiência de escola reforça o pensamento de que: *Tem que sair, conhecer o mundo lá fora, pessoas diferentes. E, sei lá, dá o seu valor, melhorar a vida.* Vida que ela já sente melhor, quando rememora os bons encontros com colegas e professoras, bem como o final do semestre: *É festinha, é presente. Ah! É uma brincadeira pra gente. A gente vira criança, novamente. É legal.*

C. mostrou, nas três entrevistas, que busca, e há tempos em que o consegue, ultrapassar os limites de seus hábitos, para avançar para um tempo de viver conforme um futuro que está procurando construir no presente. Sua fala mostra que a escola tem sido um

agenciamento de subjetivação que a faz escutar seu desejo e, portanto, engendrando virtualidades que só o futuro poderá apresentar.



### 4.3 FALAR PARA DEFENDER-SE: aprendizagem, diferença, singularidade

#### 4.3.1 Tempo de Rememoração

*Às vezes, deixo de me comunicar por não saber falar,  
por não saber me dirigir às pessoas,  
por não saber me defender (D.).*

Aqui começa a cartografia da história de D., mulher de sessenta e sete anos, duas filhas, viúva há cerca de três, no momento da primeira entrevista, entrou na Progressão II, pois já dominava um certo nível de leitura e escrita.

Na entrevista com D., o tema da fala é recorrente, surgindo redesenhado em diversas perguntas que ela se fez sobre um passado recente e mesmo sobre recordações remotas a respeito de sua incapacidade de dizer sua palavra.

Há um movimento que vai da afirmação de sua antiga e atual incapacidade de falar, de seu medo de falar em reuniões sociais, em público, à afirmação de uma de suas filhas: *Mãe fala pouco, mas quando ela fala, ela não diz bobagem*. É sua filha que diz de sua capacidade de falar.

Parece que o falar pouco está menos ligado a uma infância pobre, numa família de sete irmãos, do que ao fato de sofrer de tifo, que a marcou como criança que não podia aprender, e é nas falas dos outros que isso aparece; na do médico, que declarou a *falta de posturidade de segurar a cabeça*; na da mãe: *não pode forçar ela, porque ela não vai gravar muitas coisas por causa da doença dela*. Foram o médico e a mãe que falaram de sua incapacidade de aprender. Foi falada, mais do que falou, o que resultou em tempos de silêncio ao longo de sua vida.

Quando era casada, quis aprender a ler e a escrever, mas o marido posicionou-se contrariamente, porque não via sentido nisso: *Ah! Casada, onde já se viu! Casada não precisa, não precisa, né*. E assim não realizou outra fala, a de ajudar as filhas: *Porque eu queria, né, aprender. Eu queria ajudar as filhas a estudar*. O desejo de aprender aparece com o duplo sentido de aprender e ensinar, mas a voz do marido foi mais forte: *...eu tinha quatro filhos, eu sei, antigamente a gente aceitava tudo, né. Agora ele faleceu*. Hoje ela diz que sabe de sua condição passada de submissão num sentido de “era assim”, e o agora parece que aponta para nova situação pela via da morte do marido, anunciando outras “mortes”: a da

mulher que não podia fazer nada; a da mulher que não sabia fazer nada, sequer pagar uma conta.

A voz mais forte do marido parece haver provocado um adiamento no desejo de aprender, que foi descentrando-se para diferentes planos, foi realizando-se em diferentes tempos. Não aprendeu a ler e a escrever, mas aprendeu com seu marido a somar: *Inclusive aprendi muito com ele, a somá alguma coisa, fazê alguma coisa.* Declara que ele a prejudicou bastante porque *não me deixou eu ser eu, nunca fui eu, eu sempre fui aquilo que ele queria que eu fosse. Foi um bom marido, não posso me queixar, só que eu me refiro que ele me prejudicou, porque nunca deixou eu ser eu.* Neste aparente paradoxo, pode-se perceber um duplo sentido do desejo de D.: queixa-se de não ter podido ser ela mesma, devido ao marido, mas classifica-o como bom, talvez por ter aprendido a somar, mesmo que não a tenha deixado aprender a ler e a escrever. Ou, talvez, porque *era um marido que fazia tudo, né.* Declaração seguida de: *Eu era neutra.* Todas as afirmações acerca do marido o colocam no lugar de poder sobre ela, ao qual respondeu com obediência, mas uma obediência que não a impedia de saber o que estava acontecendo, porque, quando D. se diz neutra no passado, parece dizer que já no passado ela o sabia, mesmo que só o tenha dito no presente da entrevista. Parece que “só depois”, no tempo atual, é possível dizer que já havia uma fresta, uma possibilidade de fuga àquela situação. Por “n” razões a fuga deu-se num outro tempo, num futuro agora em realização. De qualquer forma, esta afirmação parece dizer que havia outra história possível, a história do desejo de ser ela mesma, de perseguir o que lhe faltava e que poderia empurrá-la para ir em frente.

A lembrança traz sua posição de neutralidade que lhe obstaculizava um enfrentamento indicador da disposição de aceder a seu desejo, neutralidade que a mantinha separada da busca de ultrapassar um tempo que evitava assumir como não desejado, porque

O nem/nem, nem isto nem aquilo, esvazia a mola do sentido, a própria oposição. Escolher um e rechaçar o outro é sempre sacrificar um lado em favor do sentido, é produzir sentido. O neutro é exatamente uma estratégia para escapar ao jogo do sentido, às suas oposições dadas, às suas capturas, às suas combinatórias prefiguradas” (PELBART, 2000, p. 84),

deixando-se levar pelo desejo do outro. Sua neutralidade, apesar de tudo, foi um tempo que aguardava seu próprio rompimento.

A morte do marido deixou-a ir em busca de seu desejo, instituiu um tempo de rompimento da sua declarada neutralidade, mas poderia não tê-lo feito, talvez esse rompimento ainda esteja sendo feito, não é uma questão de momento, mas de trajetória. O

poder de dominação, na esfera do espaço familiar vivido, deixou de existir, e D. estabeleceu um outro tempo de viver o cotidiano. Psiquicamente, no entanto, continua a haver o movimento de olhar o passado para (re)passá-lo e prolongá-lo no futuro que quer diferente, as lembranças são testemunho de seu esforço.

O presente traz as lembranças de um passado que não quer mais, que projeta diferente: *se meu marido não tivesse cortado, eu teria aprendido, né?* O presente parece mostrar que a declarada neutralidade do passado tinha ranhuras, tinha possibilidades de se desfazer, de se refazer num outro modo de ser, num outro tempo.

Era cuidada na infância, porque incapaz de dar conta de si mesma, não podia ser forçada a estudar, porque não tinha condições de aprender. Não podia fazer inúmeras coisas, como mulher adulta, porque aceitou o lugar de mulher casada, em cujo modelo representativo assumido pelo marido não necessitava igualmente dar conta de si. Mas a aceitação parece que não foi incondicional.

Construiu-se subjetivamente na tensão entre o desejo de ser ela mesma e o estranho mundo social onde foi se inserindo pelo trabalho, pelo casamento, sendo esposa e mãe, produzindo uma memória que diria de seu desejo mais tarde. Os vestígios de seu desejo de ser diferente em relação ao outro foram surgindo mais tarde, quando foi possível, num outro tempo, por um movimento que Poulichet (1996, p. 23) explicita como “esse duplo surgimento do memorável e do desconhecido no encontro com o semelhante que gera a dimensão da alteridade que abre o tempo. O tempo supõe precisamente essa relação com o outro, na qual se exerce a tensão entre o Mesmo e o Outro”, tensão que foi-se mantendo, para eclodir no momento de manifestar quanto o outro foi impeditivo e opressivo.

A tensão entre seu mundo interior e o exterior parece expressar-se através das inúmeras vezes que surge o tema da fala: o medo de falar, o medo de errar, a incapacidade de falar e a “escolha” de calar.

Calar e não ir à escola estão diretamente ligados desde a infância, transvestindo-se ao longo dos anos no reaparecimento como desejo de aprender a ler e a escrever e no abandono temporário de sua realização. Hoje, o vestígio do desejo de aprender a ler e a escrever reaparece como: *meu interesse mesmo, pra minha alerta. Pra abrir mesmo minha cabeça.* Agora ela mostra que quer assumir seu lugar de sujeito de aprendizagem.

O presente lhe traz lembranças do que ela diz como impedimentos para aprender a ler e a escrever e, ao pensar sobre isso, diz-se *meio recalcada por não ter estudo, por não ter, não saber me defender...* O desdobramento do pensamento sobre a falta de estudo apresenta-a vinculada a não saber defender-se. Aqui o desejo de aprender aparece transvestido como

desejo de defender-se, e isso parece estar relacionado ao fato de que quer sair de um tempo em que sempre se calou para um tempo de fala.

Calar, para ela, parece ter sido o grande vestígio da exclusão, primeiro da escola, depois da ajuda nos estudos dos filhos e de algumas coisas que gostaria de ter feito depois de casada. Hoje vive sozinha e assume compromissos de estudo, apesar de continuar a realizar tarefas tradicionalmente de uma mulher casada e mãe, como fazer doces para os filhos. Incorpora o que não pôde fazer antes ao que está acostumada a fazer, buscando uma nova reorganização.

Para ela, assumir o lugar de sujeito que aprende é assumir o lugar do sujeito que fala, que diz sua palavra, que pode expressar-se e, com isso, comunicar-se. É essa a inclusão que ela manifesta desejar e busca; essa parece ser a sua forma de defender-se do mundo, no duplo sentido da defesa que é não ser fragilizado pelo outro, por aquilo que está fora de si, e, ao mesmo tempo, fazer parte dele.

Ela não quer mais que o outro fale por ela, ela quer assumir esse lugar, ela quer falar por si e de si.

Calar tem sido seu estilo de estar no mundo, quer mudá-lo através da fala.

Ao evocar os motivos por não ter estudado antes, quando criança, ou mesmo adulta, há algo que se repete em D. – a visão dos tempos de suspensão de sua ida à escola, lamentando-os. Diante das lembranças das falas de sua mãe em não querer forçá-la a estudar: *E daí eu me acomodei, né. Essas coisas todas. A gente mesmo se prejudica, né?* Mais tarde, já adulta, com a nova suspensão: *Quando eu casei, eu quis aprendê (...)* *Mas ele nunca deixou, eu tinha quatro filhos, eu sei, antigamente a agente aceitava tudo, né.* A visão do que se repetiu, no entanto, veio a partir da perspectiva de um “depois”, depois que diferentes níveis de percepções, de necessidades, de lembranças, se relacionaram e produziram outros pensamentos. Hoje ela diz que se acomodou em criança; hoje ela diz que se prejudicou; hoje ela diz que antigamente se aceitava tudo; hoje ela diz que abriu mão de seu desejo. Cada lamento trazia algo de novo.

A visão das justificativas por não ter estudado antes vem reorganizada, em função de um tempo vivido, numa cultura na qual aprendeu a se acomodar e a aceitar. Sua “aprendizagem” ali foi a cooptação temporária de seu desejo. Parece que, hoje, conseguiu realizar uma ruptura gestada nos diferentes tempos vividos, também marcados por rupturas que diferentes acontecimentos promoveram: começar a trabalhar aos dez anos, casar, ter filhos, tentar estudar e não conseguir, tentar aprender a dirigir e considerar que era tarde demais, enviuvar. Foram tempos de subjetivação cindidos por esses acontecimentos, os quais

os abriram a novas influências, reconfigurando a memória e propiciando encaixes diversos com o presente.

Foram as diversas rupturas que possibilitaram ao presente alcançar a lembrança de seu desejo de estudar e transformá-la num outro tempo de viver, mostrando uma repetição daquele desejo reconfigurada e prolongada para o surgimento de novos devires. A lembrança do que considera como impedimentos para estudar não é apenas um tempo que passou e é desengavetado, mas é um pensamento que reordenou o passado ao pensá-lo, questionando-o e pensando-o a partir de como se sente no presente: *Eu tô feliz, tô feliz, bá, tô realizada. Agora, ano que vem se eu pudesse continuar, eu vou continuar.* Essa felicidade que diz sentir só se dá porque comparada a um impedimento passado, com todos os seus desdobramentos, e ultrapassado agora por um presente que se desdobra em possibilidades. Essa felicidade está enraizada em um passado que se refez e refazer-se-á ininterruptamente, pelo movimento incessante de inclusão dos infinitos momentos vividos.

Desde a infância, construiu o hábito de obedecer, de ser uma criança que obedece à sua mãe e de ser uma mulher que obedece ao seu marido, realizando uma síntese passiva do tempo, contração de tantos instantes vividos, de tantos hábitos que a fizeram construir uma família e um lugar social. Mas o presente mostra, através de suas lembranças, como essa construção de hábitos, que a mantiveram longe do seu desejo de estudar, não era um viver monolítico, sem brechas, sem frestas, sem possibilidades de contaminação com o exterior, com o fora. Houve um tempo em que aceitou o convite de uma professora, vizinha, que a levou a estudar em seu colégio: *Então eu ia com o meu guri e vinha com a professora que morava em frente a minha casa (...) E o meu marido ficou danado de brabo. (...) Eu teimei uns três meses. (...) ...e daí, tá, tá, eu não vou mais então, não vou mais, pronto, terminou.* Tentou viver um outro tempo, o do seu desejo de estudar, mas foi suspenso mais uma vez. No entanto, a memória recebeu novo registro, uma nova tentativa, de cujos frutos só mais tarde seria possível falar.

Em outras palavras, aquela tentativa mostra-se como memória que continha em si a virtualidade de se ligar a um presente que a revirasse e a fizesse saltar, como potência que estava ali para se realizar, para se materializar: *Eu teimei uns três meses...* Aquele presente mostrou que havia uma síntese ativa do tempo, uma memória que, ainda que insuficiente para que D. mudasse radicalmente a direção de sua vida, foi mudança que não continuou, não se desdobrou naquele tempo. Foi uma memória da busca de aprender que se fez presente de outra forma, que se repetiu, mas de forma diversa de si mesma, repetiu-se na diferença da “teimosia” em tentar aprender, diferente do passado quando houve a suspensão do desejo: *E*

*daí eu me acomodei, né*, ou na reflexão sobre o que havia feito: *eu sei, antigamente a agente aceitava tudo, né*. Foi um tempo de tentativa, de prolongamento para o futuro desejado.

Esse tempo de sobrevivência e de repetição mecânica por hábitos foi um tempo de sínteses passivas, de síntese das percepções do cotidiano que lhe marcaram o corpo e a levaram a agir habitualmente, sem esforço. Mas, D. repetiu-se também na diferença da “desacomodação”: tentou ir à escola, porque estava produzindo outra síntese do tempo, síntese ativa da memória e entendimento de seu momento presente, o qual fazia emergir seu desejo de escola, não realizado na infância, num movimento do qual participaram todos os níveis e modos de subjetivação que a atravessavam.

Outros impedimentos compuseram a memória de D.: não foi possível aprender a dirigir, o marido *não podia ver mulher aprender a dirigir...*, lembrança que faz parte da mesma fala onde afirma deixar, às vezes, de se comunicar com as pessoas *por não saber falar, por não saber me dirigir pras pessoas, por não saber me defender*. Ela relaciona, nessa mesma fala, sua condição feminina, limitada em suas ações pelo marido, dando-lhe uma sensação de não saber defender-se, por não saber falar. Um passado que se repetiu no não poder fazer alguma coisa que desejava: primeiro foi a escola, depois foram as contas para pagar, depois aprender a ler e a escrever já adulta, numa contínua repetição que desliza para o não saber falar, que é dizer a sua palavra e não apenas “ser dita” por alguém.

Essa repetição na vida e no pensamento de D. parece encontrar eco no que Deleuze explicita sobre a repetição como potência e como originária de diferença, como filamento que faz parte do desdobramento e combinações das diferentes sínteses do tempo:

A maneira pela qual a sensação, a percepção, assim como a necessidade e a hereditariedade, a aprendizagem e o instinto, a inteligência e a memória participam da repetição é medida, em cada caso, pela combinação das formas de repetição, pelos níveis em que estas combinações se elaboram, pelo relacionamento destes níveis, pela interferência das sínteses ativas com as sínteses passivas (DELEUZE, 1988, p. 132).

Os diferentes momentos da vida de D., trazidos ao presente por suas lembranças, são um panorama de repetidos momentos de impossibilidade de realização do desejo de aprender a ler e a escrever, deslizado para o impedimento de outras aprendizagens.

No entanto, a impossibilidade de estudar, ora aparece com uma reflexão sobre o período da infância: *E daí me acomodei, né. Essas coisas todas. A gente mesmo se prejudica*; sobre o período de casada: *...antigamente a gente aceitava tudo, né*. A repetição do desejo de estudar e aprender parece mostrar-se numa combinação entre a sensação de um passado de perda e de prejuízo e a percepção de que os tempos mudaram, hoje não se aceita tudo como

antigamente. Ora a impossibilidade de estudar aparece como causa de sua incapacidade de falar e de se defender, por isso afirma que quer estudar: *por mim, meu interesse mesmo, prá minha alerta..., deixo de me comunicar com as pessoas por não saber falar, por não saber me dirigir pras pessoas, por não saber me defender; Eu não sei me defender, eu não sei nada, sabe, então isto aí me faz muita falta.* Aqui, aprender a ler e a escrever combina-se com uma reflexão sobre o que socialmente lhe foi oportunizado acreditar, que as pessoas letradas são mais capazes de dizer sua palavra e de marcar seu lugar no mundo. Ora a impossibilidade de estudar aparece como perda de uma relação desejada com as filhas, via ajudar nos seus estudos: *Eu queria ajudar minhas filhas a estudar. E não tive como.* Neste momento, repete-se o desejo de saber ler e escrever, através da visão de outra forma de aproximação com suas filhas. Vê ter perdido um desejado modo de se relacionar com elas, desempenhando um papel de ajuda intelectual, de mãe que sabe, fora do âmbito de tudo aceitar da mulher casada.

*E daí eu me acomodei, né...; ele não me deixou aprender a direção...;* às vezes não se comunicava *por não saber falar*, são todas lembranças que surgem dos amplos lençóis de memória, por um movimento que as faz surgirem a partir de semelhanças com o presente vivido. Um presente em que se vê sozinha, sem as amarras do marido, mas numa tensão entre a comodidade de um cotidiano de inércia e a possibilidade de realizar o que não realizou até agora e que faz parte de sua memória. Este presente provoca movimentos simultâneos da memória, por inteiro, ao encontro da experiência atual e, ao mesmo tempo, apresenta a face mais útil, através de diversos graus de contração, ou seja, variadas formas de associação por semelhança (BERGSON, 1990, p. 138-139), que são as lembranças dos diferentes impedimentos, atraídas pelas percepções presentes desses impedimentos ou de outras percepções que têm alguma semelhança com elas. O que se vê na fala de D., portanto, é como as percepções atuais a levam a repassar o passado, num movimento que o envolve por inteiro, mas que se mostra por partes, as partes que se articulam ao presente, por semelhança.

D. lembrou diversas temporalidades vividas, indicando a combinação de suas diversas sínteses, as quais puderam acontecer porque o desejo de aprender de D. se movimentou, deslizou de um plano para outro, transvestiu-se, combinou-se com diferentes percepções e afecções, desdobrando-se em diferentes tentativas e desistências de ir à escola até o presente momento.

Hoje, está freqüentando a escola, porque a informação sobre vagas no EAJA, levada por uma de suas netas, foi transformada em acontecimento, ao fazê-la ir em busca da escola tão desejada desde a infância e sempre distante. Como um cristal, esse acontecimento cresce pelas bordas, D. freqüenta a escola, gosta dela e permite o depoimento que aponta para um

futuro desejado: *Pretendo ficar aqui muito tempo, até eu poder me sentir que eu possa me defender.*

Todo esse retorno ao passado, a partir da volta à escola para a realização de um desejo adiado, permitiu um esboço de como se desdobrou a vida de D., dos seus diferentes rumos, enfim, de vários recortes do que foi sua subjetivação.

Assim, a singularidade de D. passa por uma trajetória marcada pelo registro de sua doença na infância – o tifo a deixou debilitada - e, a partir daí, sua vida foi acompanhada por diferentes “proteções” familiares. Sua fala mostra que a mãe decidiu não mandá-la à escola para que não sofresse por sua incapacidade de aprender, ou seja, “protegeu-a” do desafio de um mundo letrado, foi excluída dele e incluída no mundo do trabalho: *Comecei a trabalhar com dez anos*, como empregada doméstica. Mais tarde, como mulher casada, foi “protegida” pelo marido que não a deixava fazer nada, tudo fazia por ela. Hoje, com 67 anos, viúva, mora sozinha, diz que pinta tecidos e vidros, paga suas contas, vai à escola, e declara o pensamento de suas filhas: *não querem mesmo que eu faça nada, mas o que eu posso fazer eu faço.*

Sendo assim, sua singularidade passa pelas respostas originadas na tensão entre o desejar sair de um lugar que lhe dá certa segurança, mas tristeza, para um mundo desejado desde sua infância, mas que, por ter sido dele afastada, lhe exige um esforço que, às vezes, não se sente capaz de realizar. Foi-se transformando o desejo e o mundo, delineando-se nessas transformações o mapa singular da subjetividade em D., que continua a mover os limites e as fronteiras, porque continua a caminhar entre os hábitos que não cindem o tempo e as novas ações de ir à escola e estudar que atendem seu desejo.

#### 4.3.2 Tempo de Passagem/Produção

*É maravilhoso. É maravilhoso.  
É de continuar sempre, sempre, sempre, enquanto puder.  
É vontade. Eu tenho muita vontade.  
Agora eu faço o que quero. (D.)*

Após cerca de dois meses e meio da primeira entrevista, D. foi convidada a falar sobre o que aconteceu durante esse tempo.

Se, na primeira narrativa, o tema da fala e de sua impossibilidade era recorrente, na segunda não apareceu diretamente em nenhum momento, e sua primeira expressão em relação ao tempo vivido no EAJA, até este momento, foi: *É maravilhoso. É maravilhoso.* Na continuação, são elogiadas as aulas e as professoras - desejando que continuassem no próximo

semestre<sup>28</sup> - e, para provar o quanto gosta de ir à escola, diz que vem também quando não se sente bem, mesmo que tenha que sair antes.

Tudo indica que as manifestações de alegria são geradas por sentimentos de que está alcançando o que veio buscar, de que está sendo premiada pelo seu esforço, enfim, de que está realizando seu desejo de aprender.

Quando solicitada a se manifestar sobre sua aprendizagem, D. diz que o atual tempo de escola propiciou um avanço: *E... tô aprendendo bastante. Tô começando a entender tudo. Porque a gente custava a entender, né?* Seu atual período de frequência às aulas leva-a a afirmar que está aprendendo, reflete sobre o seu processo e acusa avanços na sua aprendizagem.

Ao ser feita uma observação sobre sua facilidade de escrever o que é proposto, a partir de uma observação de sua atuação em sala de aula, feita pela investigadora, D. afirma e reafirma que não é facilidade: *Eu tenho vontade. Eu tenho muita vontade. (...) Não é facilidade. É vontade. Eu tenho muita vontade. É verdade.* Reconhece-se como sujeito consciente de seu esforço e recebe um resultado por isso.

À solicitação para comparar o que não sabia, o que tinha dificuldade, e o que sabe agora, o que tinha melhorado, foi respondido: *Eu acho que em tudo. Em tudo, viu? Na leitura, na confusão das letras, matemática, ciências, em tudo. Foi maravilhoso.* A afirmação de suas aprendizagens foi acompanhada de expressões de satisfação também com as suas três professoras, por sua atuação e seu interesse pelos alunos: *As professoras são muito dedicadas. (...) São maravilhosas. (...) A gente adorou todas elas. Elas não medem sacrifício pra fazer a gente entender as coisas. (...) Elas dão explicação, elas dão orientação. São muito bacanas. Todas elas.*

O período entre a primeira e a segunda entrevista foi marcado por aprendizagens e por uma relação prazerosa com as professoras, que a fizeram sentir-se bem, produzindo uma expectativa de que o próximo semestre ocorra do mesmo modo.

Realizar seu desejo de aprender parece provocar o desdobramento do próprio desejo num sonho de continuidade. O aprender na escola parece não ser um fim em si mesmo, como etapa a ser concluída, mas como processo aberto e projetado para um prolongamento no futuro, colocando suas expectativas como: *É de continuar. É de continuar sempre, sempre, sempre, enquanto puder.* Parece o vestígio do desejo que nunca é satisfeito, porque é força que impulsiona o sujeito a continuar e a buscar.

---

<sup>28</sup> As professoras são estagiárias das licenciaturas ou voluntárias, por isso, várias delas não continuam após o término do semestre e do estágio.

Por isso, parece que *continuar* está ligado ao grau de satisfação que D. sente por estar aprendendo: *A gente tá se sentindo mais liberal. A gente tá se sentindo mais útil, sabe?* Talvez o tema da fala esteja aqui presente sob outra forma, travestido em realizações, na relação com o outro, que lhe dão o sentido de liberdade e utilidade, tornando-se desnecessário falar de sua ausência ou impedimento. O impedimento da fala estava ligado à insegurança quanto à sua capacidade de fazê-lo corretamente. Sentimentos ambíguos apareciam no seu relato, ou talvez fosse um duplo sentido: duvidava de sua capacidade de comunicação e, ao mesmo tempo, dava o depoimento de suas filhas que diziam da pertinência das palavras ditas por ela, mesmo que poucas. Parece que havia um movimento em direção à crença da própria capacidade de se expressar e se comunicar, ao mesmo tempo que fatos concretos, como não saber ler e escrever, numa sociedade letrada, a faziam duvidar de que era capaz de fazê-lo: *por não saber falar, por não saber me dirigir pras pessoas, por não saber me defender.*

O ato da fala, no tempo presente, indica um novo modo de ser, o qual aponta estar imbricado em novo agenciamento de subjetivação, ou seja, está vivendo uma nova relação afetiva, diferente da vivida antigamente com seu marido: *Agora eu faço o que eu quero. Mas agora eu tenho um outro companheiro que me ajuda muito.* Parece que não há mais a necessidade de expressar os impedimentos para falar.

No momento da primeira entrevista, parecia que D. ainda estava sob o impacto de uma liberdade recente, liberdade do jugo do marido que havia morrido. As marcas de uma vida sob os impedimentos e/ou obstáculos para a realização do que desejava ainda se apresentavam fortes, mas parecia também que suas lembranças mostravam a possibilidade de rompimento com um certo modo de ser e a reconstrução de um novo modo de estar no mundo.

Havia, igualmente, o sentido de liberdade e de utilidade como desdobramento do desejo de inclusão e de ser diferente do que era, manifestado primeiramente no desejo de estudar, que representava o desejo de desbloquear a fala.

Neste segundo encontro, quando perguntada sobre possíveis mudanças na sua vida, depois desse período de estudos, manifestou-se da seguinte forma: *Sim [mudou], porque cada pessoa que diz assim: “Que maravilha! Que maravilha”, já é alguma coisa, né? Já é um entusiasmo pra gente, né?* Relaciona seu aprender ao incentivo dos outros que chama de *eco de altura*, pois comenta que muitas vezes uma pessoa não aprende porque não incentivada. Aqui parece estar presente a repetição da lembrança “atualizada” da falta de incentivo do marido que morreu e que a impediu e/ou obstaculizou a realização de cursos que desejava, no passado.

Por outro lado, afirma ter conseguido uma formação de cabeleireira, apesar da oposição do marido, e classifica sua atuação como uma vitória contra os impedimentos dele: *Pra lutar e pra vencer e venci*. Não foi à escola regular, mas estudou para a formação que gostava.

No passado, ao menos no período em que esteve casada, o aprender deslizou da escolarização para uma formação como cabeleireira, fruto de uma necessidade diante do salão de beleza que queria e montou. Aqui, também, o aprender representou uma forma de inclusão, no trabalho e no lugar de formadora de outras cabeleireiras, os quais afirma terem rendido muito movimento no salão e muitas homenagens.

Quando casada não retornou à escola que havia deixado na infância, afirmando que o marido não a deixava e narrando diversas situações comprobatórias. No entanto, na segunda entrevista, afirmou que não gosta de ler e nunca gostou. O não gosto pela leitura talvez tenha sido construído a partir das dificuldades que encontrou nos primeiros tempos de escolarização, quando criança, tempos de enfrentamento com uma doença de difícil tratamento na época e com o descrédito do médico e da família quanto às suas possibilidades de aprender o que as outras crianças aprendiam.

O não gosto pela leitura talvez seja a parte visível da afecção produzida a partir da infância, na qual foi separada da escola, tempo que se prolongou no casamento, com os obstáculos postos pelo marido à aprendizagem da leitura e da escrita.

Sua necessidade de proteção, que aparecia associada à fala e à escolarização, mostra-se diluída nas vitórias alcançadas, as quais são as suas atuais aprendizagens e as novas formas de se relacionar com o outro.

Para D., aprender é lutar e vencer. Uma luta e uma vitória que não é solitária, aparece associada ao apoio e reconhecimento do outro. Isto indica ser seu estilo de estar no mundo, em diferentes tempos. Às vezes, após um tempo cronológico mais longo, como é o caso do retorno à escola regular; às vezes, num menos longo, como é o caso de sua formação como cabeleireira, durante sua vida de casada e sem o apoio do marido.

As realizações de D. nos diferentes tempos produzem o traçado da singularidade em sua vida, a qual se mostra no movimento de busca de alternativas para um modo de viver não prazeroso, com tempos de aparente imobilização durante os quais parece haver uma economia psíquica necessária para uma ação futura.

O adiamento da inclusão na escola mostrou não ter imobilizado D., apesar de uma declarada neutralidade e acomodação na primeira entrevista, a qual foi desfeita na segunda, pelo acréscimo de lembranças sobre realizações não ditas então.

Parece que D. “renunciou” à escola, mas buscou outro modo de inserção no mundo, encantou-se com o trabalho do seu salão de beleza e, a partir daí, procurou uma formação específica: *Ah, eu tirei curso. Com muito entusiasmo. Quase como um colégio. Pra lutar e pra vencer. E venci.* O modo de estar no mundo, que D. foi construindo, parece mostrar um deslizamento do desejo de ultrapassar-se. Não foi à escola regular, mas estudou para ser cabeleireira.

D. mostrou que buscou um trabalho no qual a leitura e a escrita não fossem ferramenta primordial. E, quando a investigadora procurou refletir com ela sobre o processo de construção do gosto de ler, ressaltou que não gostava de ler o livro que os fiéis da igreja lêem com o padre, porque não conseguia acompanhar, no entanto: *E agora eu já vou conseguir alcançar a leitura, porque o padre vai lendo e eu vou alcançando a ler igual. E eu já me senti muito bem. (...) Então aquilo ali já foi uma vitória.* Esse é um indicador de que D. não permaneceu nos hábitos que lhe deram sustentação no cotidiano, pensa sobre si mesma e sobre seus sentimentos gerados nas mudanças e conquistas.

Apesar do olhar diferente sobre o ato da leitura, reafirma a forma de viver seu cotidiano, prefere o rádio à televisão e justifica a preferência por ser *muito romântica*. Apesar da declaração da investigadora de que há muitos filmes românticos, alguns dublados, não sendo necessária a leitura de legenda, reafirma: *Praticamente é o rádio. Ligo de manhã e desligo à noite.*

Um desejo inicial de inclusão, via desejar falar e através da fala conseguir proteger-se, é o que D. cartografa numa trajetória marcada por diferentes acontecimentos e diferentes tempos de redirecionamentos de sua vida a partir deles.

A leitura e a escrita permitiriam a D. uma inclusão que passa pelo saber desejado.

Parece que a doença na infância cindiu um tempo de relação com a aprendizagem da leitura e da escrita, acontecimento que parece ter contribuído para produzir D. como um sujeito que não gosta de ler e que buscou outra alternativa para sua inserção no trabalho, no qual a leitura não constituísse impedimento. Sua viuvez, outro acontecimento, permitiu-lhe encontrar outro companheiro e impulsionou-a a buscar a escola. A escola, por sua vez, parece ser outro acontecimento na vida de D., pois propicia-lhe uma aprendizagem adiada, novas relações e novas satisfações no cotidiano.

Por outro lado, a vinculação que D. mostra entre sua ida à escola e o apoio que necessita para dar vazão a seu desejo de inclusão parece um traço de sua singularidade. Os redirecionamentos expressos nas duas entrevistas parecem mostrar que se subjetiva numa relação estreita com o outro, o qual a afeta intensamente, obstaculizando ou colaborando para

a realização do que deseja. D. assinala o outro em posição de destaque. D. sempre falou de si numa relação de dependência ao outro, anuncia a sua luta e necessidade de vencer acompanhada por alguém, seus pais, seu marido, suas filhas e, atualmente, seu novo companheiro.

É possível perguntar o que sua fala mostra como mais atual acontecimento na vida de D., se o retorno à escola ou o encontro de novo companheiro, também viúvo. Parece que um entrelaça o outro, provocando a pergunta sobre o poder de chamamento da escola, se ela não puder provocar rupturas no pensamento do sujeito, rupturas que ressignificam sua vida, ou seja, que potencializam a escuta do desejo.

D. fala do momento presente como: *Agora eu faço o que quero. Mas agora eu tenho um outro companheiro que me ajuda muito. (...) Inclusive agora, nas aulas, tudo ele me ajuda muito Me dá força.* E, ao descrever como decidiram manter a relação, após a morte do marido, refere-se com muito carinho, empregando a expressão: *...e a gente se abraçou, ...e a gente resolveu se abraçar.* Parece que, na decisão de novos rumos para sua vida, houve a suspensão de um tempo de infância difícil, durante a qual o outro era fundamental para que pudesse se desenvolver, tanto física como cognitivamente. O presente é vivido numa relação de cumplicidade com o companheiro, o qual hoje é o outro que a ajuda e a apoia.

O que foi suspenso, momentaneamente, foi um longo período de vida, que produziu sua memória e que está no movimento presente de novos rumos, a partir de um tempo identificante entre presente de estudo e passado de desejo desse estudo, liberando uma energia aprisionada, a energia que leva D. à escola com o apoio do atual companheiro.

#### 4.3.3 Tempo de Fechamento/Abertura

*Não tencionava desistir. Eu tencionava ir até o fim.  
Não tô levando nada de novo. Desisti. (D.)*

O último traço da cartografia do desejo de aprender de D. mostra sua saída da escola por não mais aprender, voltando o sofrimento por não conseguir dizer sua palavra e não ser escutada.

Um ano após o segundo encontro, D. desistiu de estudar.

Fui encontrá-la em sua casa, em agosto de 2001, pois não começou o segundo semestre de estudos. A entrevista foi marcada por telefone, ocasião em que disse estar doente, por isso não se havia matriculado.

No início da conversa demonstrou tal decepção com o Programa EAJA que não houve uma formalização para o início da gravação. Depois de algumas palavras iniciais de cortesia com ela e seu companheiro, começou a falar dos seus sentimentos com relação à escola antes que eu formulasse a primeira pergunta.

Disse-me que, no telefone, havia só falado da doença que a acometera, porque não tivera coragem de falar dos outros motivos. No relato aparece uma grande tristeza e indignação por ter passado o último semestre sem aprender o que estava sendo tratado em aula, apesar dos seus esforços em estudar e freqüentar as aulas.

Havia concluído a Etapa III, o equivalente à quarta série do ensino fundamental e foi incluída num Grupo de Estudos preparatório para as provas do ensino fundamental, que o governo estadual realiza anualmente através da Secretaria de Educação do Estado – SEC/RS.

O seu relato iniciou e terminou com a manifestação de seus sentimentos acerca de sua decisão de não voltar à escola. Mostrou estar renunciando ao seu desejo de aprender o suposto saber escolar.

No primeiro momento falou sobre ter sido colocada num grupo equivalente à sétima e oitava série, fazendo com que se sentisse distante do que estava acontecendo e com a percepção de que não conseguiria fazer parte do grupo ao qual pertencia e que compreendia os conteúdos tratados. Solicitou que a trocassem para outro grupo onde se encontravam algumas companheiras anteriores, o que foi feito, mas continuou a sentir que não acompanhava o que era ensinado.

Nesse período, também abdicou da esperança de fazer as provas para as quais estava sendo preparada: *Porque eu sabia que eu não ia passar, né?* Depois de um ano de aprendizagem ela sentiu as mudanças da escola<sup>29</sup> que interromperam seu processo. Ela não estava aprendendo e, com isso, desvanecia-se o motivo pelo qual tinha retornado à escola. Seu desejo não encontrava acolhida e foi-se instaurando um tempo em que sentia que não era escutada. Não ser escutada, novamente, como em outros tempos. Talvez um tempo identificante estivesse se instalando naqueles momentos, voltou um tempo em que não era ouvida, em que não conseguia dizer a sua palavra, como na infância ou quando já era casada, colando-se passado e presente que se repetia.

D. falou sobre o novo grupo e afirmou haver alguns colegas jovens e inteligentes que: *Tomaram conta do assunto e a gente ficava de bobeira.* Sentiu que não conseguia falar,

---

<sup>29</sup> D. refere-se a um tempo de certa desorganização administrativa ocasionada pela troca de coordenação. Foi um tempo em que cada professor ministrava os conteúdos que julgava serem importantes.

assumir o lugar de dizer sua palavra e, assim, percebeu que perdia seu lugar, ou seja, era excluída. Tratou de buscar outro espaço, onde se sentisse bem: *Vou aproveitar e vou me cuidar!* Voltou para casa e organizou sua vida apenas em função do trabalho de fazer doces caseiros, o qual já desempenhava, comercializando-os junto a uma clientela que havia construído durante o período em que possuía uma pequena empresa com uma de suas filhas.

Saiu da escola e não foi reclamar ou dizer dos motivos de sua saída: *Só sai e pronto. (...) A gente [ela] era pra ir e nunca foi [falar com a coordenação]. (...) Porque eu não queria largar assim e não ir mais, compreende?* Aqui reaparece o vestígio do desejo de dizer a sua própria palavra, mas não realizado também nesse momento.

A volta à casa parece ter sido um movimento em busca de segurança, hoje materializada na inclusão de um companheiro, encontrado depois de seu retorno à escola, como coroamento de seu desejo de viver de forma diferente, pois ela o coloca como alguém com quem consegue falar, com quem se entende, diferentemente de seu marido que nunca a deixou *ser ela mesma*.

A comparação, que D. fez entre a escola que encontrou na primeira vez e no terceiro e último semestre em que a frequentou, mostra os deslizamentos do desejo de aprender entrelaçados com o desejo de dizer sua palavra, passando inicialmente por lembranças de não ter assumido sua fala ao longo da vida, depois por conseguir fazê-lo durante dois semestres de escolarização e, no final, calar novamente, saindo da escola. Nos dois primeiros semestres, as aulas transcorreram conforme suas expectativas, o que a deixou feliz, pois ela conseguiu atender seu desejo, ela deixa isso aparecer através das falas: *Até o final do ano passado eu tava feliz. Eu tava felicíssima. Eu tinha conseguido muita coisa que eu nem tinha imaginado. (...) Me senti mais, mais, como é que eu vou me explicar pra ti, me senti mais segura de mim, né? (...) Então pra mim foi muito bom. (...) Não tencionava desistir. Eu tencionava ir até o fim.*

No entanto, no último semestre as queixas foram sérias e diversas, sobre a mudança de horários, falta dos professores e troca de professores, grupos de colegas heterogêneos entre os quais nem sempre existia a cooperação e a solidariedade: *As que estavam lá dentro eram tão adiantadas que elas não davam confiança pra gente. (...) Depois eu te ajudo. Depois se escapavam e não ajudavam, compreende?* Resultou na impossibilidade de compreender o que estava sendo tratado devido a metodologias inadequadas: *Vocês têm que entender isso aqui, porque vai entrar em prova! (...) Mas, pra tu viver perguntando, só perguntando, não dá, né?* Os conteúdos foram se tornando incompreensíveis. Com tudo isso, D. só conseguiu

manifestar-se uma vez, quando obteve sua troca de um grupo para outro, depois foi incapaz de falar dos seus descontentamentos.

D. tentou produzir um novo estilo, no qual a fala se realizasse. Momentaneamente, porém, parece ter recuado.

Nos três momentos em que D. se mostrou e falou do que mais a deixava triste ao longo da vida, bem como das situações em que se sentiu feliz, se delineou um sujeito que continua a escutar seu desejo. Essa escuta, entremeada de tempos de uma aparente não escuta, é que fizeram com que ela buscasse a escola depois de viúva e aos sessenta e sete anos.

Ao buscar a escola, comprovou que seu desejo era aprender a ler e a escrever, através do qual desejava saber, desejava ser diferente do que era, desejava ultrapassar seus limites, que foram postos na dificuldade de falar.

Poderia ter-se incorporado ao grupo de terceira idade que funcionava na mesma escola, quando foi consultar o EAJA para matricular-se. Ela fez a opção pela escola: *Na aula eu me achei*. Não desejava apenas vincular-se a um grupo para atividades sociais e recreativas, como outras pessoas conhecidas.

O desejo de saber a impulsionou e a fez produzir-se na sua própria diferença, não buscou espelhar-se nos que a rodeavam, mostrou uma história ligada aos impedimentos para sua escolarização, que buscou derrubar, quando julgou que poderia fazê-lo, sem dar ouvidos a familiares que não acreditavam na satisfação e na possibilidade de aprender, na sua idade. D. relatou as questões que uma irmã lhe fazia, incentivando-a a divertir-se e a aproveitar a vida, o que não estaria associado a ir à escola, cuja resposta foi: *Cada um faz o que gosta, né? Eu me senti bem, pra mim foi aquilo que eu queria*. Hoje, só lamenta que perdeu essa satisfação, por isso abandonou a escola.

Enquanto sentiu e avaliou que as aulas que freqüentava respondiam àquilo que ela tinha ido buscar, permaneceu, estudou, esforçou-se para aprender. No momento em que concluiu ser inútil continuar, porque a escola havia mudado, porque as condições do ensino mudaram, porque não mais havia um grupo solidário e cooperativo nas atividades cotidianas, escutou a si mesma e se afastou, pois: *Não tô levando nada de novo. Desisti*.

No entanto, sua avaliação do que estava acontecendo na escola não foi momentânea, rápida, demorou um semestre, depois do qual redirecionou sua vida e, no presente, encontra-se num tempo de recuo diante de seu desejo de aprender na escola.

Foram vários os acontecimentos que provocaram a ruptura com a escola e com seu movimento de aprender, instaurando um tempo em que os vestígios de sua dificuldade em comunicar-se com o outro reaparecem e ela volta a dizer: *Quando tem uma reunião, um*

*aniversário, eu nem vou, porque eu não sei me dirigir, não sei conversar.* Não é do passado que ela fala, ela diz da dificuldade no presente.

Uma dificuldade que estava sendo enfrentada reapareceu, para colar-se ao momento atual, fazendo-a abdicar de seu desejo, o qual pode ser temporário, tal como em outros tempos de sua vida, *só depois* isso poderá ser confirmado.

D. sentia-se triste quando contou sobre a troca de professores sem aviso e sem planejamento, fazendo com que ela percebesse a improvisação dos que substituíam os faltosos: *Aí tu ia lá pra escutar coisas que não era aquilo lá que tu queria estudar, tu não foi pra aquilo ali, compreende?* Ela queria aprender, não se importava de permanecer na mesma Etapa ou Grupo de Estudos, se não alcançasse o que era proposto pelo professor, dizia para as colegas, incentivando as que queriam desistir: *Porque se a gente rodar, pelo menos a gente tá por dentro das matérias, aí quando o ano que vem começa de novo nós vamos tá mais espertas.* No entanto, o seu desejo não estava sendo atendido, então ela se afastou. Foi sua própria medida que a fez decidir, foi a partir dela própria que julgou o que lhe convinha ou não.

D. estava vivendo um tempo em que se sentia decepcionada pela escola, redirecionou sua vida para o companheiro e o trabalho, só o futuro dirá se voltará a buscar o que desejava para se tornar diferente do que era, aprendendo o que a escola oferecia.

No tempo presente da entrevista, D. recolheu-se aos hábitos que a sustentaram no cotidiano e lhe permitiram prover a sua vida, no trabalho e nas relações familiares. O saber que buscava ficou adiado.



#### 4.4 ESTUDAR PARA SER PROFESSORA: aprendizagem, diferença, singularidade

*Eu acho que toda a vida, o que eu quis mesmo, foi estudar.  
Eu queria ser professora.  
Mas o pai achou que não. (E.)*

##### 4.4.1 Tempo de Rememoração

Aqui começa a cartografia de E., mulher de sessenta e nove anos, viúva há quatro anos, um filho vivo, já havia cursado a quinta série na juventude, entrou na Etapa II por sua vontade.

E. apresenta-se como uma mulher sozinha, que foi para Canoas quando casou, enviuvou há quatro anos e perdeu um de seus filhos há quinze, a partir do que anulou-se mais ainda do que vinha fazendo ao longo do casamento.

Hoje está ali, no EAJA, buscando um outro caminho.

A história do desejo de E. começa com uma afirmação de sua existência: *eu acho que toda a vida, o que eu quis mesmo, foi estudar. Eu queria ser professora.* Ela o coloca no passado e segue explicando-o.

Voltou à escola em nome do desejo da infância e adolescência, *ser professora*, e reafirma-o pra si mesma quando diz *o que eu quis mesmo*, que estava relacionado a estudar, que estava relacionado a enfrentar obstáculos – ir a cavalo, ônibus só uma vez por dia, atravessar o rio de balsa, que estava relacionado a ir a Porto Alegre, ir a bailes, divertir-se, longe dos impedimentos do pai. Era um tempo de enfrentamentos e fugas. Havia um pai que negava, que se interpunha aos seus desejos. Era um tempo tempestuoso que a levava por diferentes correntes de ar, num movimento que acabava chocando-a com o obstáculo onipresente, a negativa do pai: *E eu tava disposta a ir. Porque eu queria enfrentar. Porque eu acho que a minha vida era pra ter sido assim. E o pai, coitado, achou que não. Ele era prefeito, era tudo, lá, né? (Nova Santa Rita, hoje).* Era um tempo de tentativas, circular. Se nele havia brechas, só o futuro poderia dizer, em suas constantes atualizações. Só o futuro poderia dizer das causas daquilo que foi, como diz Bergson. A mãe é citada isoladamente, aparece ali como algo para completar, uma frase final: *Ali minha mãe me botou*, referindo-se a tê-la posto na escola em Porto Alegre, para fazer a 5ª série primária. Parece que não há necessidade de dizer mais nada. Parece que aquela afirmação diz do feito necessário, mais nada. Talvez tenha sido a brecha.

Na juventude não pôde ser professora como desejou, então foi *tirar curso de cabeleireira*, o que foi visto, pelos olhos de sua mãe, como uma necessidade de profissão.

Pela segunda vez, uma curta afirmação parece indicar um sentido que se prolonga além da justificativa materna: *Porque a mãe já sabia que a gente podia casar e não dar certo*. É o presente que a faz pronunciar esta frase. Ela foi registrada na memória e o presente a retira, refazendo o entendimento do próprio presente – porque a mãe já sabia... Ela então talvez não soubesse, hoje sabe... Dá-se conta. Lembrança e presente, ambos se reorganizam. Parece ser um tempo de passagem, a distância entre passado e presente foi suspensa, e ambos, presente e passado, colam-se, fundem-se e provocam um entendimento, provocam a liberação de uma tensão psíquica que acompanhou E. ao longo da vida, deu-se um tempo identificante, um tempo de saber hoje o que sua mãe já sabia sobre o fracasso do casamento. Esse saber parece ser um saber que seu pai era *safadão*, e por isso não a deixava ser professora, o que implicaria ser independente e sujeita às possíveis interpelações masculinas, nas condições de idas e vindas à escola, naquela época.

Ao recordar o passado, aparecem vestígios do que foi E. em solteira, incentivada a aprender as tarefas domésticas, realizava-as e era elogiada no que fazia, para ser uma boa dona de casa. Depois, sua vida de casada: *Quando casei? Vinte e cinco anos. Já não era jovem. Tão jovenzinha. Mas era, porque era muito ingênua. Criada pra fora, com... tudo me protegiam (...) Depois eu casei, que eu passei esse trabalho todo, que eu entrei em depressão*. Colando novamente dois tempos - o da juventude, quando se casou, e o presente que se volta sobre ele – que lhe trazem sofrimento por não ter se realizado um futuro desejado no casamento: “É um tempo curiosamente libertado da duração, que se afirma, por exemplo, na presença simultânea de dois acontecimentos separados” (POULICHET, 1996, p.18). O confronto entre os dois tempos provocaram um acontecimento psíquico pelo entendimento do que lhe aconteceu. No entanto, o confronto entre o passado e o presente parece ter-se dado em algum momento anterior à entrevista, esta propiciou um retorno à lembrança do próprio confronto.

No entanto, também no tempo de casada parecia haver uma brecha, pois E. relembra que cuidava da casa, do filho, sem empregada, fazia-o caprichosamente, *Mas eu não gostava. Aquilo não me satisfazia. Então eu me anulei tanto, tanto, tanto, pra fazer o bem dos outros. (...) E ainda quando o meu filho morreu me anulei mais ainda. Aí eu não queria brigar com ninguém, não queria me incomodar, eu achava que nada valia a pena*. Fazia o que uma mulher casada, naquele tempo, fazia, mas sabia que não gostava. Seu desejo de ser o que não era hibernava, à espera de sua materialização. E sua hibernação mostrou-se pela depressão que a acometeu, quando casada, levando-a a tratar-se com uma psicóloga, que lhe disse estar daquela forma, porque fazia o que não gostava. Ela não acedia ao seu desejo.

E., hoje, vive só, volta à escola de seu desejo, pois afirma que estudar vai ajudá-la a *Essa coisa de eu ter força de vontade, de ri, e fazê o começo. Que tem que tê um começo*. Vê essa fase como um tempo de começo, de aproveitar as oportunidades que aparecem, e uma delas é ter tomado conhecimento do EAJA, no qual não é preciso pagar, o que ela não poderia.

Quando lhe foi perguntado sobre o que esperava alcançar com o EAJA, respondeu: *Vamos ver o que vai abrir a minha memória*. Ela aponta para uma abertura em direção ao futuro que não preenche de antemão, aposta em alguma mudança.

E. mostra um estilo de ser no qual seu desejo não é cooptado, ela se abate e o “ignora” temporariamente, quando é afetada por tempos de depressão, mas volta-se sobre ele de novo e recomeça a tentar escutá-lo, busca caminhos, instaurando tempos em que se sente reviver e com energia para fazer diferentes coisas que a fazem sentir-se dona de si e diferente do que foi, do que não queria ser.

Viveu sem preocupações financeiras, pois sua família tinha posses, o casamento acabou com elas, precisa agora viver de outro modo, busca fazê-lo.

E. não fecha os olhos para seu desamparo, sofre com isso, mas busca alternativas para lidar com ele.

Os dramas vividos por E. poderiam ser vistos como comuns a muitas mulheres, na sua educação dentro de um lar fortemente patriarcal, no seu casamento que repetiu a experiência familiar, enfim, na situação de mulher que ainda se encontrava num lugar ssubmisso e enredada por muitos impedimentos para realizar-se.

O caminho trilhado por E. também pode ser acompanhado e, nesse acompanhamento, é possível ver qual a marca que ela imprimiu à sua existência, nas fugas ou cooptação para um lugar que lhe desejavam impor.

Para começar, E. ingressou no EAJA, mesmo tendo já cursado a 5<sup>a</sup>. série, há muitos anos. Sentiu que lhe era importante começar em alguma das séries iniciais, porque se julgava “esquecida” e desejava poder lembrar e voltar a aprender. Já tinha pensado sobre o assunto.

A informação da existência de uma escola que não exigia pagamento cindiu um tempo de espera, não de uma espera passiva, mas uma espera tumultuada, convulsionada por outros acontecimentos, instauradores de outros tempos, igualmente tumultuados. O convite da amiga reacendeu seu desejo de voltar à escola e buscou-a, iniciando um outro tempo. Procurou a coordenação do EAJA, no entanto, o lugar desejado já estava preenchido, não havia mais vaga. Num primeiro momento, as portas que se entreabriram já se estavam fechando novamente, provocando um turbilhão de ansiedade. Seu desejo empurrou essas portas, não

recuou e insistiu no pedido da vaga. Assim, alcançou um espaço que vinha buscando em vários tempos. Parece que os vários tempos, o tempo da anulação de si mesma, o tempo do recuo, o tempo da depressão, se condensaram num outro, e é nesse novo tempo que E. agora se movimenta.

Nos desdobramentos de diferentes tempos, instituídos pelo esforço de fugir à mesmice do cotidiano, à repetição mecânica das relações familiares, aos hábitos que desejava ultrapassar, sentiu que começava a decidir sobre um tempo de afirmar seu desejo. Começou a ler os livros do avô que nunca havia lido na juventude, a freqüentar um centro esotérico, fazer palestras, enfim, a constituir uma forma de ser que até então não fora e que imaginava melhor para si, e foi atingida por um acontecimento que explode tudo isso, a morte do marido. Foi também a morte do que simbolizava a sua submissão, não somente ao marido, mas a um mundo que não desejava, e da qual já acenava um distanciamento. Colam-se o tempo da fuga e o tempo de reposição dos grilhões. Morre um símbolo, contra que grilhões lutar, agora? Grilhões que parecem ter nova forma de sufocar, a descoberta do que não era sabido, ou não havia querido saber, a vida dupla do marido e os motivos da falta de dinheiro: *Por isso que nunca tinha dinheiro. E deixa a boba não fazer dívida!* O ser boba, aqui, se atualiza, ela já foi boba na juventude, de outra forma, mas pertencendo à mesma natureza da relação homem/mulher. Na juventude se diz boba, porque ingênua – não sabia das coisas da vida. Agora, se descobre de novo boba, porque a morte do marido desvela uma trama até então desconhecida, que a atinge em cheio. Cindiu-se o tempo da ingenuidade e da bobice, desdobrou-se em um tempo de saber aquilo que não mais a permite persistir na ignorância.

Surge outra lembrança, a do conselho da família de não separar-se, quando esboçou, no passado, esse desejo. Essa lembrança cola-se a uma disposição presente de mudar: *Vinha vocês de me dar esse conselho agora, pra ver se eu ia ficar!* É ao mesmo tempo que ela vê o que foi e o que não é mais, é um tempo que se prolonga dos dois sentidos, o de ver-se boba por não enxergar e o de deixar de ser boba, por enxergar. É ao mesmo tempo que ela deixa de ser uma coisa e se torna outra. Vive um tempo nos dois sentidos, sobre o qual Deleuze (1998, p. 1) diz: “Tal é a simultaneidade de um devir cuja propriedade é furtar-se ao presente. Na medida em que se furta ao presente, o devir não suporta a separação nem a distinção do antes e do depois, do passado e do futuro. Pertence ao devir avançar, puxar nos dois sentidos e ao mesmo tempo[...].”

Apesar da invocada bobice, E. narra diferentes episódios em que desobedecia à autoridade do pai, evangélico da Assembléia de Deus. Começou a cortar o cabelo aos poucos, apesar da proibição. Pintava as unhas para sair com as tias e ir a festinhas: *Chegava em casa,*

*tinha que tirar tudo. (...) Alguma coisa a gente obedecia, mas coisa assim...* Sua desobediência parece ter sido a forma encontrada para fugir daquilo que não concordava, mas uma desobediência, às vezes, mascarada, talvez reconhecendo os limites das possibilidades de enfrentamento com o pai. De qualquer forma, E. tentava dar uma direção própria à sua vida. Ao analisar a questão da diferença no Ser unívoco, Deleuze aborda a hierarquia que considera as coisas e os seres do ponto de vista da potência, e não em relação a um princípio, o que significa “somente saber se um ser ‘salta’ eventualmente, isto é, ultrapassa seus limites, indo ao extremo daquilo que pode, seja qual for o grau” (1988, p. 77-78). Parece que E. buscava “saltar” seus limites, ia ao extremo daquilo que podia, marcava sua própria diferença ao enfrentar o pai que personificava os valores e os conceitos da época.

E. marcava sua própria diferença não somente na desobediência ao pai, mas no aproveitamento da liberdade vinda num ano fora de casa, em Porto Alegre, para estudar, quando se divertia em diferentes clubes da cidade. Hoje relembra aquele tempo e sua volta à casa para *ficar presa de novo naquela mesma vidinha*. Mesmo assim, buscava ultrapassar seus limites, havia um rádio e *Uma galena do meu avô, que fazia, e a galena tinha que botar fone pra ouvir. Então a gente tinha que ficar sentada ali, escutando música*.

Outra lembrança revela a situação de ser professora naquela época, coisa que E. desejava ser. As escolas eram distantes e, às vezes, era preciso pegar carona para ir: *Pegar carona com qualquer homem, tinha que ir, mas tinha que enfrentar a vida, né? E naquele tempo, eles não tinham essa... de agora, moderno de...tudo era feio. Mas eu sempre quis enfrentar essas situações difíceis na minha vida*. Parece que sentia a vida como um desafio e tentava enfrentá-la, à sua maneira, mesmo que hoje veja-se como tendo ilusões de que conseguiria tudo o que desejava.

Ao atualizar seu tempo de juventude, mostra olhar-se com condescendência, como uma jovem que não sabia o que a vida lhe apresentaria. Hoje, depois de muitas decepções, na vida de casada, depois de muitas tristezas e períodos de depressão, revela uma busca para ampliar seus limites, para tentar “saltá-los”, fala da retomada de sua casa, um certo tempo abandonada: *Mudei, tô lavando cortina, tô arrumando tudo. O que eu puder arrumar, vou arrumar. Pelo menos entro na minha casa, agora eu sou dona. Vou fazer o que eu quero dentro. Sabe? Tô com esse pensamento assim, de revolucionar até a hora que for. Revolucionar e aproveitar bem essa vida. Que Deus não quer ninguém infeliz, não é?* Em suas atualizações, quer seja nas lembranças do passado, quer seja nas ações presentes, tenta seu próprio caminho, tenta-o também através da escola, como mais uma oportunidade que não

pode descartar: *Então tenho de pegar as oportunidades tudo (pausa) Que é o que eu posso dentro das minhas capacidades.*

A oportunidade de entrar na escola surgiu de repente, pela informação de uma amiga que já estava estudando no EAJA. Este instante tornou-se um acontecimento, porque foi agarrado e está provocando desdobramentos, fazendo E. criar novos vínculos, ajudando-a a repensar sua casa e sua vida. Provocou rupturas nos sentimentos de infelicidade e determinismo do tempo atual, despertou E. de um tempo de desconsolo e impulsiona-a a viver, escutando novamente seu desejo

E. tentou viver, criando novas formas de se relacionar com o mundo, não se resumindo aos hábitos e à produção de uma memória passiva, mas houve um tempo em que sucumbiu à mesmice, repetiu um casamento nas mesmas bases do de seus pais, fez do cotidiano um conjunto de tarefas como tinha aprendido na juventude, mesmo sem gostar, e sentiu-se infeliz com isso. No tempo atual trata de lidar com esse sentimento, não o nega e, assim, não nega seu desejo.

Não é possível pensar que a vida só pode ser vivida neste mundo que está dado, num dentro que é inevitável; pode-se pensar a diferença em E. nos pequenos atos cotidianos, no traçado da infinidade de fugas que ela iniciou e reiniciou, algumas com sucesso, outras não. Não foram, então, os atos heróicos quee marcaram sua própria diferença, mas a potência de sempre recomeçar. Desde aqui, vê-se em E. essa potência de viver a sua vida, por isso, talvez ela sofra, porque muitas vezes se sente insegura ao não aceitar o instituído e buscar o não instituído, aquilo que às vezes nem sabe o que é, mas que significa um fora do mundo que não quer.

A diferença em E. está vinculada ao sofrimento que a impulsiona a encontrar sempre novas formas de recriar seu cotidiano, não se deixando imobilizar na circularidade dos hábitos construídos ao longo da vida.

#### 4.4.2 Tempo de Passagem/Produção

*A gente quer se culpar, quer se achar...  
Mas agora eu mandei dizer pra ele [advogado] que agora ninguém  
mais me passa pra trás, que não sou mais aquela. (E.)*

O momento desta entrevista foi marcado por um tempo de forte emotividade de E., pois demonstrou uma necessidade muito grande de falar de seus sofrimentos e dos fatos relacionados com o comportamento do marido e os desdobramentos depois de sua morte. Foram relatados fatos que influenciaram e influenciam ainda hoje o seu modo de viver e a

direção da entrevista. As perguntas da investigadora mais seguiram esse tempo de tentativa de reorganização psíquica, do que a intenção de saber de sua aprendizagem diretamente vinculada à escola e às atividades ali desenvolvidas.

O encontro foi um tempo de desabafo, de estar em frente ao outro para partilhar seu sofrimento, expondo suas dores e tristezas que ainda precisam ser ouvidas.

E. mostra continuar num tempo de repassar fatos de sua vida enquanto casada e de seus atuais desdobramentos, depois da morte do marido, no envolvimento com questões jurídicas, pois a outra mulher exigiu e está exigindo certas somas em dinheiro em nome de uma pensão para o filho que tiveram juntos, a qual seria supostamente dada se o marido estivesse vivo.

Há muito sofrimento nas palavras de E., o que a faz falar quase que compulsivamente sobre esta parte de sua vida presente. A escola parece ocorrer sem grandes novidades ou sobressaltos, parece ser um ponto de referência que segue tranquilamente. O que agita E. são as questões familiares que ainda estão por resolver. É por aí que está se dando uma possível aprendizagem no momento atual.

Ao falar de sua dor, E. dá voz ao desejo de mudar o que não gosta, o qual está entrelaçado com o que diz desejar desde a juventude.

O desejo a empurra para o movimento, não a deixa permanecer no mesmo lugar, mesmo que pareça temporariamente como tal. Isso aparece em diferentes momentos do seu relato, um deles mostrou a situação em que buscava uma alternativa de vida, trabalhando, e percebeu que sua situação emocional não lhe permitia um simples *fazer contas*, abandonou o emprego e buscou ajuda num tratamento psiquiátrico. Não nega seu sofrimento, assume-o.

Num outro momento, ainda no movimento de busca de um trabalho para ganhar seu sustento, lhe foi oferecida a oportunidade de formar uma equipe de vendedoras de certo produto de beleza, cotejou as possibilidades de envolvimento e decidiu-se por aceitar o posto de consultora, o qual a atraiu mais por não lhe exigir um envolvimento que não quer. Preferiu trabalhar menos e estudar, optou por dar-se um tempo de estudo.

No início da entrevista começa a falar das redações que está fazendo e que são diferentes das de suas colegas, mas o assunto desliza para o que a aflige no presente.

O desejo de aprender de E., depois de três meses de estudos no EAJA, corre em dois sentidos: para a escola à qual retornou e para as questões de disputa com outra mulher sobre o que sobrou de todo o dinheiro que tinha herdado de sua família.

A voz mais forte não é a que trata da aprendizagem escolar, mas a do desejo de sair de um modo de viver que a faz sofrer e a de entrar noutra onde pressupõe resolver seus conflitos familiares.

Com relação à escola, quando lhe foi perguntado sobre seu processo de lembrar o que já havia aprendido na juventude para continuar no presente, disse: *Olha, foi custoso. Eu acho que parece assim, que fica, não sei te dizer, uma coisa esquecida lá no subconsciente que tu não quer. (...) A gente quer se culpar, quer se achar...* É o sofrimento que fala no presente. Havia aparecido na primeira entrevista, mas agora está surgindo com mais intensidade, com mais urgência, parece que não quer se fazer esperar, parece cruzar com a aprendizagem na escola.

Parece que sua aprendizagem terá que passar pela questão de como lida com seu dinheiro, de como se deixa envolver por outras pessoas na questão de dinheiro, do que é capaz de fazer para obter seu próprio dinheiro. Estas questões são recorrentes ao longo dessa entrevista, mais do que na primeira.

Neste momento, a escola continua a ser um vínculo com um mundo desejado desde a juventude e é a partir disso que afeta E., mas o atravessamento maior na sua vida, neste momento, passa pela necessidade de reorganização de sua vida material e psíquica, a qual se mostra na expressão: *Chegou a minha vez agora, né?*

Por onde poderá ser delineado o traçado da singularidade em E.? É o sofrimento que circula mais intensamente na fala das duas entrevistas, com os acontecimentos que engendra, por isso ele é signo que se faz presente articulado nas outras falas.

Nas duas entrevistas E. traz lembranças, mostrando que inúmeros acontecimentos redirecionaram sua vida em diferentes sentidos, produzindo desobediências, fugas, repetições, as quais a afetaram de tal forma que o sofrimento foi uma constante. É no sofrimento que E. mostra os vestígios de sua singularidade, que provoca um duplo movimento de produzir-se na diferença e, ao mesmo tempo, resistir a ela e submeter-se à circularidade dos hábitos que a sustentam diante desse sofrimento. A tendência é o movimento, é a busca de novas formas de inscrever-se no cotidiano/real.

A fala de E. mostra um pensamento que entrecruza lembranças das viagens que fez, quando casada, para diferentes lugares do país, às custas de seu próprio dinheiro, vindo de sua herança familiar, e lembranças das expressões de surpresa de pessoas conhecidas diante do fato de que ela viajava muito e deixava o marido sozinho. As manifestações dos conhecidos parecem colocá-la na defensiva, pois afirma, em seguida, que: *Só que o dinheiro era meu mesmo, né? Das minhas heranças. E mais eu dava pra ele do que viajava.* Talvez essa

defensiva esteja ligada à sua declaração de que antigamente queria ser sempre boazinha, sem brigar com ninguém, e talvez deixar o marido sozinho não fosse um comportamento considerado “bom”, fazendo-a justificar-se.

A questão financeira, neste momento, parece tomar conta de suas preocupações e sua fala salta das lembranças sobre gastos com viagens para o fato de que sempre foi vendedora, *muito boa vendedora*, mas num dos períodos de maior depressão, após enviuvar, retornou à lembrança do emprego numa loja de um *shopping* e de não conseguir fazer as contas necessárias. Foi um tempo de julgar-se *burra*, sair do emprego e tratar-se com psiquiatra, o qual a acompanha até hoje.

Seu pensamento desdobra-se em vários sentidos, lembra que ela era *muito boa vendedora*, num certo tempo, mas tornou-se *burra* num outro tempo, e no tempo atual prefere assumir um trabalho de *consultora*. Diz também que mudou no presente, quer fazer o que quer no emprego, e não quer fazer outros pagamentos na justiça, reclamados pela outra mulher de seu marido: *Mas agora eu mandei dizer pra ele [advogado] que agora ninguém mais me passa pra trás, que não sou mais aquela.*

E. mostra continuar no esforço para ultrapassar seus limites, já manifestado na primeira entrevista. Seu relato traz momentos em que parece afundar no fracasso e na tristeza, para depois apresentar mudanças, comportamentos que buscam redirecionar sua vida, com uma reflexão sobre o que foi seu passado e o que quer pra si, construindo um presente diferente.

Esse esforço se mostra também através da expressão que E. lembra de ter lido: *A gente nunca deve pensar do que fizeram de mim...A gente deve pensar sobre o que EU fiz de mim.* Com esse pensamento, que é retomado mais adiante, em outro ponto da entrevista, E. reafirma o desejo de uma nova direção para a sua vida. Parece querer ser diferente do que é, parece querer deixar os limites que a impedem de construir um novo futuro que quer feliz. Parece querer romper os hábitos que a constituíram, para poder ultrapassar a si mesma.

A diferença em E. está ligada a um tempo passado doloroso e a um tempo futuro fora da dor e da submissão, a partir de decisões num tempo presente, que ela quer fazer valer. Mas tem medo disso, as lembranças parecem querer retê-la a hábitos nos quais não deseja fixar-se. Esse medo aparece mais nítido, quando deixa de tomar medicação receitada pelo psiquiatra, pois não consegue, ainda, por suas próprias forças, lançar-se num outro tempo, o tempo do novo, do futuro, do que deseja. Relata que, quando passa o efeito da medicação: *Aí eu entro em depressão. Aí eu já começo a querer chorar e a me lembrar só daquelas coisas.* Mostra estar atenta ao próprio fato de sua medicalização e de sua dependência a ela.

Ela tem medo de não esquecer o que tem que ser esquecido: *aquelas coisas todas*, que a fazem sofrer e poderiam imobilizá-la, impedindo-a de ser outra, de agir de forma diferente. Ela quer esquecer o sofrimento para resgatar a sua vontade de viver, como quando era jovem e lutava contra as imposições do pai, transgredindo a algumas de suas ordens, pintando as unhas, indo a festas, cortando o cabelo. Enfim, parece que ela precisa esquecer a dor da sua submissão, primeiro ao pai, depois ao marido, e quiçá a que outras figuras, para poder agir, para não fazer da “memória passiva sua própria prisão... e seu túmulo!” (LINS, 2000, p. 51).

Neste momento a escola parece ser uma das vias para alcançar o que deseja. Pode constituir-se num acontecimento, *só depois* poderá ser dito.

#### 4.4.3 Tempo de Fechamento/Abertura

*A gente esquece, mas fica. (...)*  
*Quando a gente quer, também, né? (...)*  
*Às vezes a gente não quer, também (E.).*

O traçado que se evidenciou no terceiro tempo da cartografia da história de E. é aquele que mostra sua “aceitação” dos limites da própria vida, a partir dos quais buscou alternativas para a continuidade de seus estudos como foi sempre seu desejo. Com isso expressa uma reflexão sobre seu movimento de lembrar e de esquecer, tendo sido esse último um potencializador da escuta de seu desejo.

E. mostrou-se, na primeira entrevista, num tempo de relembrar o passado, revisitando um tempo de juventude e de desejo de liberdade, de realização de inúmeras coisas que se materializavam na questão principal que era o desejo de estudar e de ser professora. Este período foi retratado como um período de repassar sua vida, reavaliar o que havia feito e o que havia deixado de fazer, com os custos que teve de pagar, custos financeiros, mas também afetivos, deixando de lado o que teria desejado fazer e ser. Situava-se num presente em que buscava a escola como caminho para se recriar, já viúva e sem um dos dois filhos.

Na segunda entrevista, E. se mostrou num tempo de forte instabilidade, num tempo de enfrentamento com fatos que ignorava, ou “quis” ignorar durante boa parte de sua vida, a respeito do duplo relacionamento do marido, fazendo-a visitar o passado sob novas tensões psíquicas. Novas posições lhe foram exigidas e a absorviam, bem como às suas energias. Neste tempo sentia-se frágil e magoada. A escola era um espaço de satisfações, mas não ocupou muito sua fala.

Neste terceiro e último contato, encontra-se num tempo que parece ser de reencontro consigo mesma. Relativiza os problemas apresentados nas outras entrevistas, procura não negar os limites àquilo que gostaria de fazer e não pode, parecendo assumir o trágico de sua incompletude, ou seja, de sua impossibilidade de alcançar plenamente o que deseja.

Repassa sua vida, prolonga suas lembranças, coteja seu presente com os desejos de sua infância e juventude, com o que construiu no tempo de casada, e chega ao final de um ano e meio de depoimentos, declarando que no presente aprendeu a realizar as coisas que lhe dão satisfação, nas condições que tem: *Faço do limão uma limonada. Boto um açucarzinho, ó.*

No último encontro E. mostra atravessar um tempo de certo equilíbrio, continua a perseguir seu sonho de escolarização que passa por apossar-se de diferentes conhecimentos. Nesse processo reconhece suas dificuldades e põe em dúvida sua capacidade de aprender Matemática, não tem certeza do que aprende, pois a boa nota numa prova é uma bela surpresa.

E. também surpreende-se com as aprendizagens que não se perdem: *Agora já tá entrando na raiz quadrada, essas coisas. Isso eu comecei me lembrar, que quando eu era criança, eu fazia.* Apesar das dificuldades, reconhece sua capacidade de aprender, relacionando-a a um ato de vontade, ou seja, a um ato racional: *Puxa, isso tudo fica gravado, né? A gente esquece, mas fica. (...) Quando a gente quer, também, né? (...) Às vezes a gente não quer, também.* Parece estar recuperando seu desejo, através do qual põe-se a estudar e a esforçar-se para aprender o que é ensinado.

Pensar e construir novos conhecimentos não é um processo espontâneo, exige um esforço, como assinala Deleuze: “o pensamento só pensa coagido e forçado” (1988, p.238). Um esforço que E. indica haver assumido, tanto no que se refere aos conhecimentos trabalhados em sala de aula, esforço que se mostra no nervosismo (sensibilidade como intensidade de suas afecções) e na dúvida diante da prova de matemática e das respostas dadas (imaginação como temores ou esperanças diante de problemas ou interrogações), ou mesmo quanto às questões familiares (memória como vastos lençóis de lembranças) que a obrigam a confrontar conteúdos legais e sua experiência de vida, dando-lhe a dimensão de seus direitos e responsabilidades.

Hoje, em função dos limites que a idade lhe impõe e que E. não nega, redimensiona seus planos de escolarização. Reafirma seu desejo de continuar no EAJA o tempo que for necessário para realizar as provas do Ensino Fundamental e, depois, as do Ensino Médio, da SEC. Não se detém aí, obteve informações de cursos no Ensino Universitário para a terceira idade e planeja freqüentá-lo como possibilidade de abrir seus horizontes.

Enfim, as aprendizagens que E. realizou até o presente, na escola e fora dela, a colocaram num lugar de maior controle sobre seu tempo e sobre novas formas de subjetivação, com outras possibilidades de ser no mundo

Ao assumir os seus limites, E. demonstra transitar num tempo de realização das coisas que lhe dão prazer. A escola é uma delas: *Ah, eu gosto tanto que não tem chuva, não tem nada: eu deixo tudo pra vim pra aula.*

O desejo de aprender e de ser professora transmudou-se continuamente, mostrando-se através da fuga dos lugares pré-determinados e das tentativas para construir um lugar que ela julga o melhor para si.

E. mostrou-se, nos três momentos da investigação, como sujeito que sofre e que, deste sofrimento, extrai uma força psíquica que a leva a tomar decisões e agir. O sofrimento não a imobiliza, empurra-a a modificar o modo de viver seu cotidiano.

Pensar a singularidade em E. é seguir seu sofrimento.

Transita por diferentes grupos, mas marcando um lugar de independência. Parece estar alcançando uma independência sempre desejada, nunca concretizada. No entanto, mostra que não é um tempo de acomodação, estático, definitivo, cristalizado, mas sim um tempo conquistado e construído, às vezes a duras penas, por isso mesmo defendido com um estado de alerta, para não sofrer invasões na sua privacidade e repetições de fatos já conhecidos, os quais poderiam destruir o que obteve: *Então eu acho que eu agora tenho que viver mais as coisas que me satisfazem.* Parece estar construindo um novo modo de estar no mundo, mesmo que não previsto.

A escola sempre esteve e continua a estar presente, nesses seus três tempos da investigação, como a materialização de um desejo de juventude, como a recuperação, no presente, de algo que se entrelaça com outras formas de viver a vida e de se incluir num modo de viver que sempre almejou.

Parece ter tentado, durante toda a sua vida, um caminho no qual se sentisse senhora do seu destino: na juventude através de pequenas desobediências ao pai, posteriormente, durante sua vida de casada, viajando seguidamente, o que lhe permitia suportar um casamento que não a satisfazia, mas sempre conflituada por isso, sempre com muito sofrimento.

Mora sozinha e procura viver sua vida independente da família: *Eu não visito quase meus parentes, sabe? Não, porque nunca, ninguém me deu força pra nada.* Mas busca conviver com grupos diferentes, na escola, na hidroginástica, no grupo da terceira idade. Seleciona e rejeita o que sente que não gosta, como por exemplo os bailes que não quer mais freqüentar pois *Aquelas conversas abobadas... Não me traz nada.*

Nesta última entrevista, novamente todo um mundo de lembranças mostra o desejo de assumir o desejo de ser ela mesma, sem o sofrimento que a acompanhou em boa parte de sua vida, diz: *Mas agora eu tô gostando de mim, porque antes eu não gostava. Gostava era dos outros.* Parece lembrar o que já havia dito nas outras entrevistas, seu assujeitamento doloroso a uma relação familiar que a deixava deprimida, porque fazia o que não gostava, porque não conseguia ser ela mesma. Lembra um tempo em que: *Eu era ingênua. Ou era boa. Eu não sei o que eu era.* Hoje parece estar num constante cotejo entre o que era e o que é, afirmando o presente como um ancoradouro na trajetória da busca por um tempo de ser ela mesma: *Eu tenho que saber é de mim!* Parece haver a suspensão do tempo entre a lembrança do que ela interroga ter sido e o que ela quer ser agora, colam-se dois tempos que a impelem a assumir seu desejo de ser diferente, por isso “Esse momento de abolição do tempo é também, por si mesmo, um momento privilegiado de afirmação do tempo[...]” (POULICHET, 1996, p. 15).

Com relação aos dois irmãos, distancia-se daquele que, mais jovem e religioso, ela julga querer ter desejado mantê-la num casamento falido. Encontra-se com o mais velho com quem se identifica, com quem tem afinidade.

Do próprio filho mantém distância, porque não quer se imiscuir na vida dele. Ele tem um neto, jovem, que deixou de estudar, apesar dos esforços dos pais para pagar uma escola particular, e, hoje, trabalha e namora uma menina, cujo relacionamento provoca preocupações diante da possibilidade de terem um filho. Quando solicitada por ele a se manifestar sobre o neto, ela declarou: *Deixa, vai aprender. Vai estudar quando ele ver que tem necessidade. E deixa ele namorar a gurria. Não traz problema, porque quanto mais vocês for do contra, pior vai ser. É minha experiência, né? (...) Se vier um neto, tu cria...* O que aprendeu com a própria vida faz E. defender a possibilidade de outro jovem tentar seu caminho e aprender com suas próprias experiências. Parece haver um momento de identificação, quando pensa no neto, parece identificar seu próprio tempo de juventude, sabendo o quanto padeceu por não abrir mão do próprio desejo, estando a realizá-lo somente agora, a duras penas.

Também aconselha o filho a dar-lhe responsabilidade, aguardando o seu tempo de sentir necessidade do estudo, o seu tempo de amadurecimento, o seu tempo de viver a primeira paixão e suas conseqüências: *Não traz problema, porque quanto mais vocês for do contra, pior vai ser. É a minha experiência, né?* Talvez ela mesma, com sua posição, possa se constituir num acontecimento para o próprio filho, se este puder escutar a experiência materna e redirecionar sua relação com o seu filho.

Parece que E. tem transformado os diferentes problemas e dificuldades de sua vida em acontecimentos, por fazer dos enfrentamentos rupturas no modo como vinha movimentando-se na construção de sua vida cotidiana.

Nos três momentos de entrevista, E. aparece como uma mulher que sofre. No entanto, no último encontro demonstra estar mais no controle de sua situação, mostra as escolhas que fez e os sentimentos gerados a partir delas.

Parece que fez das atribuições familiares uma encruzilhada, escolhendo o caminho que melhor a reorganizou e a levou ao encontro de seu desejo de outra forma de vida. Transformou aquelas atribuições em acontecimentos, como ponto de fuga do estabelecido, do mesmo, da continuidade, pois é no momento presente, a partir dos conflitos passados, que conseguiu transformar sua vida, criando outras formas de viver o cotidiano, em novas relações pessoais.

A escola parece ser um dos acontecimentos, uma das formas de viver diferentemente, pois declara: *Ah, eu gosto tanto que não tem chuva, não tem nada: eu deixo tudo pra vim na aula.* E. esclarece que seu gosto está relacionado a estudar, pois no aprender, segundo ela, *Os horizontes abrem.*

A volta à escola foi e continua sendo um acontecimento na medida em que é um vínculo desejado desde a juventude e, no presente, ocupa o lugar de vínculo que permanece e acompanha E. nas diferentes turbulências pelas quais passa.

Quando lhe foi perguntado sobre o que mais havia gostado na escola, no período desde a primeira entrevista, E. falou de diversas coisas, dentre as quais as amizades, mas sem enfatizá-las, como seus colegas.

A singularidade da trajetória de E., porém, não se refere à diferença entre ela e os outros, mas foi sendo delineada por diferentes afecções diante dos obstáculos que se foram apresentando ao desejo de ser outra coisa, diferente daquela que a família e o lugar social que ocupava lhe impunham. Narrou diversas “desobediências” na infância, na juventude e como mulher adulta e casada, diversas reações próprias de quem busca um caminho seu, diferente daquele que esperam dela. Essas desobediências e os sofrimentos narrados parecem ser os vestígios de um desejo sempre presente e jamais abdicado, mesmo que em certos tempos haja sido aparentemente “esquecido”.

Enfim, a singularidade de E. parece estar cartografada por essa contínua força para enfrentar seu sofrimento, perseguindo a construção de um lugar marcado pelo movimento e pela diferença, tendo uma atitude de prestar atenção a esse movimento e fazendo uma contínua reflexão sobre seu presente e contínuos encaixes com seu passado.



#### 4.5 APRENDER A LER PARA SER INDEPENDENTE: aprendizagem, diferença, singularidade

##### 4.5.1 Tempo de Rememoração

*O dia que eu aprender eu não quero nunca mais parar de ler.  
Eu quero ler, sempre, sempre, sempre, sem parar...(ER.)*

Aqui começa a cartografia da história de ER., mulher de 58 anos, separada, que trabalha em lancheria própria com dois dos três filhos, vive com a filha e um dos filhos solteiros e entrou na Etapa I.

ER. nasceu no interior do Estado, numa família pobre e numerosa, nunca pôde ir à escola, porque ajudava o pai na lavoura, já que a mãe estava sempre doente.

ER. encontra-se num tempo de busca de um outro fora. O que já construiu, o que já interiorizou, não mais a satisfaz, o desejo de estudar adiado retorna e a faz voltar-se para um outro mundo, ao qual não pertence e quer pertencer. Este outro mundo que está desejando e buscando, mundo do letramento, a está fazendo sofrer, porque nele busca apoio e pertencimento através da aprendizagem da leitura e da escrita e não o está conseguindo: *Ah, não. Todo o mundo pega e eu não. Isso me ataca dos nervos, até.* O apoio e a segurança que lhe deram suas próprias vitórias sobre os obstáculos que a vida lhe apresentou já não servem, é num outro mundo que pretende situar-se.

Mas, não parece ser somente uma questão de outro mundo empírico, temporariamente inalcançado, que faz ER. sofrer no presente. Parece ser mais uma confluência de diferentes tempos vividos, de diferentes lembranças articuladas com a presente dificuldade em aprender. Outras dificuldades, ela as tratou com muita energia. A presente dificuldade em aprender a ler e a escrever a fragiliza e a faz pensar: *Porque eu tenho assim, ó, parece que eu tenho minha mente meio retardada. Eu acho que sim.*

Apesar da descrença em sua capacidade de aprender a ler e a escrever, é a aprendizagem de viver cada momento de sua vida que constitui ER. Ontem, os diferentes trabalhos domésticos para ajudar sua família; depois de casada, a busca da sobrevivência cotidiana, através do trabalho pesado, com doenças, possivelmente advindas desse trabalho; o enfrentamento e vitória sobre essas doenças; as relações afetivas que decidiu desfazer. Hoje, a tentativa de atravessar a porta aberta para a aprendizagem da leitura e da escrita: *Tem noites que eu não durmo. Eu já rezei, já fiz promessa, que o dia que eu aprender, eu não quero*

*nunca mais parar de ler. Eu quero ler, sempre, sempre, sempre, sem parar...* Parece mostrar que quer ler o mundo e, nesta leitura, ler-se a si mesma.

Mostra desejar um mundo em que não conseguiu entrar, um mundo que está aí, que não entrou na infância, de que viveu à margem durante um longo tempo, mas que agora julga necessário para realizar coisas que não realizou. É um mundo no qual busca apoio, que sabe não tê-la impedido de trabalhar, pois, após falar sobre as inúmeras tarefas que realizava em seu primeiro trabalho, no consultório do Dr. Luís, ressaltou: *Sem saber ler, né?* ER. pensa, no sentido que Deleuze dá ao ato de pensar. Um pensamento que exige esforço, que leva ER. a rupturas, não a imobiliza. Talvez esse esforço de pensamento desperte o desejo de abandonar esse mundo, desejo de deixá-lo para trás. Quer sair do mundo que a leitura e a escrita não impediam que vivesse, quer deixá-lo para entrar num mundo com outros acenos: *sair, viajar, para sair, passear. Sozinha, né? Independente de todo mundo.* Esse *sair, sozinha, independente de todo mundo*, parece ser uma espécie de “canto de Josefina” - personagem de uma novela de Kafka, que não era exatamente compreendido pelos outros personagens, os camundongos, mas os fazia reunir-se, deslocar-se (PELBART, 2000, p.53), parece ser um ponto de referência que permite a ER. ver a possibilidade de fazer o cotidiano menos pesado e sacrificado. Não fala muito sobre esse mundo que quer, mas cita-o, de passagem, e parece dar um novo sentido ao presente.

Ela se move, agora, num outro tempo, entre um passado lembrado e um futuro desejado. No passado, abandonou a escola, na 2ª série primária, faltando muito às aulas, mas na qual afirma que teria aprendido: *se eu ficasse no colégio eu tinha aprendido. Mas, dali pra cá, nunca mais...* Atualiza sua visão da escola, colocando-a como um meio de libertação, de possibilidade de realização de algo que deseja – ler e escrever para: *sair, viajar, passear.*

Nunca se imobilizou e suas lembranças desfiam um caminho de trabalho, ao fim do qual ainda não aprendeu a ler e a escrever e está sozinha. Algo ficou suspenso. Separada há 23 anos, vive sem um companheiro que deseja: *Mas eu tô achando muita falta de um companheiro.* Mas não quer imobilizar-se, antecipa a possibilidade de *sair*, quando não mais trabalhe. Quer sair do lugar em que está. Buscou saídas durante toda a sua vida, mas parece que esta é uma busca diferente, quer outra coisa da vida, que não seja o trabalho, através do qual procurou manter-se e a seus filhos. Fala de um querer só pra si, porque antevê o futuro sozinha - apesar de desejar um companheiro, sem os filhos, pois os *filhos casam e vão viver a vida deles.*

Talvez a aprendizagem, como passagem viva do não-saber ao saber de que nos fala Deleuze, que construiu ao longo da vida, seja fruto dessa força que não a deixa sucumbir

diante das dificuldades. Essa aprendizagem é integrante dos hábitos que a sustentaram cotidianamente, inclusive nos momentos mais duros de doença e de desânimo pelos fracassos afetivos, mas também diz respeito ao se colocar no mundo, ao se constituir como sujeito que é capaz de ser e se sentir alguém importante e útil. Enfim, refere-se ao seu desejo de inclusão que deslizou, em diferentes tempos da vida, no tentar mais de um casamento, no desejar novo companheiro depois de muitos anos de solidão, no construir uma boa relação com seus filhos, no projetar viagens sozinha, no retornar à escola na maturidade, negada por seu pai na infância.

O estilo de ER. é o de estar sempre em movimento, num sempre novo aprender diante das condições espaço-temporais que vão se apresentando. No presente o movimento a leva de volta à escola e à leitura e escrita.

Em ER. parece não haver mágoa pelo trabalho que teve, quando jovem, suas recordações parecem vir deslizando na descrição. Ela mostra, através da narração de como foi sua vida, o registro do que realizou, mas não parecem surgir as marcas do sofrimento. As lembranças dos esforços para refazer sua vida, em diferentes contextos, sugerem um orgulho por tudo o que fez, cuja imagem principal é a forma de providenciar sua vida, ou seja, seu trabalho. Há aqui uma semelhança com a descrição que Lins (2000, p.51) faz sobre o conceito de esquecimento em Nietzsche, o qual diz estar relacionado à existência de uma energia necessária para acreditar tanto num homem, quanto numa nação ou numa civilização. Para que essa energia se manifeste, “é necessário esquecer, se expor ao erro e desafiar a morte. Em compensação, corre-se o risco de gerar uma nova vida”. As lembranças trazidas indicam que é isso que ER. fez ao longo de suas lutas para manter-se e aos seus filhos, por meio do trabalho.

Jovem ainda, fez sua primeira incursão no mundo do trabalho, fora de casa, como doméstica. O acontecimento que a fez romper com um tempo em que cuidava dos vários irmãos e ajudava o pai, pois a mãe vivia continuamente no hospital, foi justamente um período incomum em que esta voltou para casa com sua saúde recomposta. Esse foi o momento que escolheu para dizer ao pai que sairia de casa, iniciando um outro período de sua vida, apesar do desconolo que causou. O desejo de nova vida fez ER. tornar a volta da mãe com melhora da sua saúde no acontecimento que rompeu com seus hábitos e tipo de trabalho conhecido até então.

O trabalho foi sempre a forma de mudar sua vida, de enfrentar os desafios que se apresentavam. Foi pelo trabalho, sempre intenso, que buscou sair do lugar onde estava. Parece ter uma atitude de busca, de movimento, parece dizer sim à vida, da forma como sabe fazê-lo,

trabalhando. O relato é ocupado, em sua maior parte, pelo trabalho desempenhado, em suas várias formas.

Há uma busca na trajetória de ER. de fugir ao assujeitamento, sentido mais na sua relação com os dois maridos que teve do que no trabalho desempenhado ao longo da vida. Na relação afetiva de dois casamentos, sentiu-se traída, aqui sim aparecem os vestígios da mágoa. No trabalho, sentia-se capaz de realizá-lo e capaz de enfrentar obstáculos, apesar de algumas duras condições narradas. Apesar de sua busca ter-se realizado dentro do instituído, diferentes trabalhos ou diversão, buscou e busca ainda hoje, à sua maneira, o que se poderia chamar de novas formas de associar-se, agenciar-se, de subjetivar-se, como nos fala Pelbart (2000, p. 20). Separa-se do marido, busca outro trabalho, busca o CTG (Centro de Tradições Gaúchas), busca a escola, num movimento que transita por diferentes territórios, e com isso as possibilidades de constituir-se diferentemente.

Apesar de falar a maior parte do tempo sobre o trabalho que sempre teve ao longo de sua vida, inclusive agora, fala com entusiasmo de sua alegria e gosto por divertir-se. Vinculou-se ao CTG e levou também os filhos. Demonstra que, apesar da dureza do trabalho, narrado em diferentes momentos, não se deixa soterrar por ele.

Não se acomoda num tempo único, não se deixa aprisionar, movimenta-se por diferentes tempos de trabalho, mais ou menos sufocantes, mas o movimento de passar de um para outro parece ter sido sua defesa contra a submissão da mesmice, materializada nos hábitos que sustentaram sua vida cotidiana. Mas, não permaneceu somente nos hábitos, procurou uma melhora de vida, fortaleceu a sua imagem de que é forte e é capaz. Tem consciência de sua tenacidade, de sua força contra a imobilização. Num período em que esteve muito doente, sua reação diante dos filhos foi: *“Me tirem da cama e me arrastem lá pra fora. E me arrastem e me façam caminhar. Não me deixa ficar aqui, que se eu for pra cama eu não saio mais!”*. Tem consciência de sua capacidade de enfrentar os obstáculos que a vida apresenta, mas sente-se incapaz de vencer aqueles relacionados à aprendizagem na escola.

Nos seus relatos não aparecem recuos diante dos desafios que teve de enfrentar. Seus hábitos estão ligados ao trabalho, sustentam-na, mas não a impedem de lembrar o valor que tem sua forma de levar a vida, não a imobilizam, utiliza-os para buscar novos caminhos, novos modos de viver. Ter que trabalhar duro não lhe tirou, nem lhe tira o prazer de se divertir.

As lembranças fazem-na reviver um passado de hábitos cotidianos que lhe permitiram organizar sua vida – o trabalho doméstico, o armazém, a pensão, a relação afetiva -, mas que

também fundaram sua memória, ainda como síntese passiva, naquilo que a reteve num certo modo de vida. A partir daí, pode-se ver, no entanto, que há também uma memória que não cristaliza, uma memória plástica que se reconfigura a partir do que ER. vive no presente, realizando encaixes entre as lembranças destacadas e o que vê no tempo atual.

É por este movimento de encaixe entre passado e presente que ER. não permanece igual, diferencia-se do que foi, e ela sabe disso, demonstra-o à medida que narra seu passado e o entrecorta com o tempo atual. Seu movimento de desejar realizar coisas que ainda não realizou são fruto de um contínuo movimento do que já fez em sua vida e das condições em que se vê, hoje. É este o sentido de criação de um outro futuro que ela busca para si, porque o presente lhe diz: *Eu sinto falta de ler, para sair, viajar, para sair passear. Sozinha, né? Independente de todo mundo. Eu saí sozinha, porque eu já sou sozinha mesmo, né? Tenho os filhos, os filhos casam e vão viver a vida deles. Amanhã eu me aposento e sozinha, tenho que me virar, né?*

Continua trabalhando na lancheria que possui, junto com os filhos, e ela mesma cuida de sua casa e daquela de um filho casado, pois sua mulher também trabalha fora. São os hábitos que a dirigem no fazer cotidiano, no modo de relacionar-se com os filhos, a partir de um lugar que construiu como seu, com as tarefas domésticas. No entanto, abriu outro caminho neste momento da vida, o da escola.

Não é a primeira tentativa que faz para estudar. Num passado recente freqüentou outra escola que não lhe agradou, sentiu que não havia a necessária atenção por parte do professor e saiu.

Foi sua cozinheira que lhe falou do EAJA, pois ela o freqüentava. Ela a incentivou. O incentivo da cozinheira consistiu-se num acontecimento, porque havia o desejo de estudar, o qual a fez escutar e, com essa escuta, ER. rompeu um tempo de adiamento e provocou o retorno à escola. O incentivo não teria acionado a decisão de estudar se não houvesse o desejo de fazê-lo. Hoje, no EAJA, sente-se satisfeita, salientando as relações afetivas que existem. Sobre seu gosto pela escola, diz: *Tô, é maravilhoso. Tô me sentindo assim, em casa. Me sinto bem. Com a turma, com tudo. As amigas. As professoras adoráveis... Mais ajuda pra aprender.* A ênfase parece recair sobre a relação afetiva, de amizade, que está sendo capaz de constituir, como importante para que aprenda. ER. se sente aceita, respeitada, parece estar numa relação que lembra as palavras de Maturana sobre o fundamento emocional do social: “o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social” (1998. p. 23). Este parece ser o sentido a que se refere ER. quando diz da relação afetiva como ajuda para a sua aprendizagem.

Levando em conta a trajetória de sua vida, vale pensar que está num tempo de gestação de outro acontecimento que a faça realizar o desejo de sair, de viajar, de passear sozinha, que ela vê condicionado ao saber ler. Ser letrada parece ser o vestígio do desejo de ser diferente do que é, do desejo de saber.

#### 4.5.2 Tempo de Passagem/Produção

*...Eu vou insistir, nem que eu fique toda a vida nessa...  
Tá me ajudando bastante. Talvez as próprias colegas  
repreende a gente. É bom isso aí. (ER.)*

Na segunda entrevista, após um trimestre de aulas, ER. inicia expressando novamente um desconforto em lembrar o passado, como já havia expressado na primeira, quando disse que não havia falado a *sexta parte*. Sua fala continua a indicar uma dor que acompanha as novas lembranças, em diferentes momentos da interlocução, uma dor que parece paralisá-la em alguns momentos e cujos vestígios se revelam quando fala do conceito de mulher do seu pai: *“filha mulher não precisa estudar, porque casa e fica socada dentro de casa ou vai pra roça trabalhar junto com os filhos, com o marido”*.

O relato de sua vida traz um duplo sentido em relação ao seu passado. Por um lado, demonstra uma dor que não passa, que teima em se fazer presente junto aos fatos que relata, que parece acompanhá-la e constituir-se em hábitos de vida. Por outro, demonstra um esquecimento dessa dor, esquecimento que lhe permite reagir, romper um tempo circular de hábitos e realizar-se na relação com os filhos e no trabalho, mas essa realização é incompleta, deseja algo mais.

A dor se repete nas duas entrevistas, mas nesta aparece ligada às declarações do pai sobre o que pensava do lugar da mulher, e a seu impedimento de estudar, parecendo prolongar-se nos seus declarados fracassos afetivos em dois casamentos. Mesmo assim, esses fracassos a fazem desejar novo companheiro, mostrando-se como vestígio de um desejo não realizado. No início desta entrevista, convidada a repensar fatos passados, sua primeira expressão foi: *Nem é bom lembrar. (...) Não, não gosto de lembrar*, e não foi repetida a questão de suas separações. É algo anunciado, mas que não pode ser dito.

Nesta segunda entrevista afirma: *Queria ser solteira até hoje e viver a minha vida presente. Solteira mesmo*. Isso parece dar outro sentido à fala posterior de que é muito ligada à família, adora e se dá bem com seus filhos. É a lembrança de que casou com apenas 15 anos

que provoca a afirmação: *Enfiei minha cabeça num buraco. Ai estraga a vida da gente.* São vestígios do desejo não realizado.

A dor tece uma trama de sentidos.

Continua a demonstrar esquecimento da dor, quando assinala a construção de uma boa relação com o que permaneceu de sua família, os filhos com quem diz se relacionar bem e com quem continua a manter negócios, fonte de seu sustento e do deles.

Ao discorrer sobre seus trabalhos em sala de aula, ressaltou que o seu tema escolhido é a família, assim se manifestou: *Eu fiz sobre a família. Como eu sou muito ligada à minha família, né? Eu fiz sobre a família. (...) Eu gosto muito dos meus filhos, da minha família. Se demo bem e tudo. Eles é um pedaço da minha vida. É tudo que eu tenho.* O sentido de sua aprendizagem é apontado para o afeto que diz sustentá-la.

O bom relacionamento com os filhos parece não fazê-la dependente deles, na sua opção de aprender a ler e escrever e, portanto, voltar a estudar. Não foi seu apoio que a levou à escola, no presente, nem o questionamento deles sobre suas dificuldades em aprender e a utilidade dessa aprendizagem a fizeram desistir.

O esquecimento da dor também tece sua trama.

Lembranças da dor e o esquecimento dela, por sua vez, misturam suas tramas.

Sobre sua percepção acerca do período de estudos, mostrou que tomou seu rumo, tem convicção do que quer: *Eu vou insistir, nem que eu fique toda a vida nessa..., nesse marasmo, mas eu vou insistir, eu vou. Um dia cai um, sei lá, uma luz que eu... que me abre, que eu me saio, né?. Alguma coisa vai acontecer.* Se, por um lado, se viu com dificuldades de *pegar as coisas e ficar com elas na mente*, por outro afirmou e reafirmou, em diferentes momentos dessa entrevista, que não vai desistir e que vai aprender.

ER. tem clareza quando reafirma suas dificuldades em gravar o que é estudado e seu sucesso em copiar um texto, o que para ela é escrever. No entanto, não consegue ler, dizendo ser esse o seu problema.

Quando foi convidada a comparar o quanto sabia de seu trabalho doméstico e de como foi aprendido, com o seu atual processo de aprendizagem da leitura e da escrita, relatou que o trabalho prático aprendido em casa apresentava a facilidade de ter a mãe como exemplo, cotidianamente, mesmo acreditando que nada se aprende de um momento para o outro: *Não nasceu sabendo, mas a gente tá em roda da mãe, né? E dali tu vai pegando. Dali tu segue a tua vida.* Seu relato aponta para a existência de um mecanismo de observar e repetir o que é observado, no processo ensaio e erro, até o domínio do conhecimento a que se propõe. Sugere

também que na leitura e escrita não está ocorrendo o mesmo e não está ocorrendo a aprendizagem desejada.

Especificamente quanto à escrita, ER. aponta acreditar ser possível aprendê-la pela repetição das diferentes associações de “letras”, possivelmente como fazia observando sua mãe repetidamente no cotidiano. Assim, a escrita não é pensada como uma criação própria.

A concepção de escrita de ER., como domínio associativo de “letras”, indica uma preponderância de sua subjetivação em agenciamentos que lhe exigiram a formação de hábitos para responder à sua urgência de vida, hábitos que não lhe exigiam um exercício de reflexão, decisão e rompimento do que estava em andamento, mas cópia e continuidade. Daí ER. pensar num novo objeto de conhecimento como algo para se apossar, aos poucos, sem elaborar hipóteses sobre as próprias condições de aprendizagem. Esperava que algo “acontecesse” e ela aprendesse, algo talvez mágico, ou fora de sua compreensão, como o foram tantas outras situações de vida, das quais não pôde escapar, ou, ainda, como nas tarefas domésticas que ela foi “pegando”.

Mesmo assim, fica a questão sobre como o pensamento de ER. sobre a escrita foi engendrado. Sua fala sugere que pode se originar de uma experiência empírica familiar cotidiana, mas também pode ter continuidade num tipo de trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, que poderia reforçá-lo

Por isso, a escrita como fruto de um processo que envolve esquemas próprios a partir de certas condições de produção, ou seja, a escrita como representação das idéias de um sujeito a respeito de um objeto de conhecimento, na medida em que processa observações, identificações e comparações, decidindo o que representar por meio da elaboração própria (FERREIRO, 2001), pode ser associada a uma postura acadêmica e investigativa que acredita num tempo de criação e não apenas num tempo de repetição mecânica de hábitos. Esta postura rejeita a escrita simplesmente como codificação de um sistema de letras formado pelo alfabeto utilizado pela sociedade.

Por outro lado, ER. reconhece também a necessidade de um tempo para a aprendizagem e coloca uma diferença entre a aprendizagem do trabalho doméstico e a aprendizagem da leitura e da escrita, sugerindo a exigência, por parte desta, de uma capacidade cognitiva que ela duvida ter, e aquela é como uma ocorrência natural para uma mulher. A diferença apontada nas duas aprendizagens mostra uma descontinuidade, um novo sentido para o ato de aprender, ou seja, uma brecha no hábito de pensar um objeto de conhecimento, permitindo destacar que ER. pode construir um futuro, rompendo a circularidade do hábito na formação de sua memória, no presente.

Outras considerações com relação à leitura e à escrita foram: *Na infância, tudo é mais fácil. Agora já tô mais velha, já tô mais esquecida, problemas, recaída, tudo, né?* Reconhece limites próprios da idade, enquanto que com relação ao trabalho doméstico não vê impossibilidades e manifestou-se assim: *Mas eu acho que pra isso é mais fácil. Uma dona de casa não saber fazer uma coisa dentro de casa é a pior coisa do mundo...*

Apesar das dificuldades invocadas: *Ah, eu sei que não vou pegar de um dia pro outro, mas eu tô achando muito assim, que eu tô custando muito a pegar, né?* Reafirma sua crença e, ao mesmo tempo, duvida de sua aprendizagem, afirma-se como sujeito de possibilidades, cujo interesse a leva a aprender, já está aprendendo e dá vários exemplos de como já está conhecendo as letras e conseguindo escrever, como: *...formar assim as frases e essas coisas assim, a professora dita e eu já tô começando a fazer. Sem ter em quadro, sem ter em nada. Sem copiar de nada. Eu já tô pegando.*

ER. manifesta felicidade com seus progressos e diz que seu interesse atual é continuar aprendendo para conseguir: *fazer um livro de minha vida.*

O tempo presente vivido na escola parece fortalecer seu desejo de ter outro modo de vida, que passa pelo processo de novas aprendizagens, como ler e escrever, declaradas necessárias para fazer qualquer coisa: *Pra onde tu vai, tu viaja, né, faz falta.*

Depois de quatro meses, mesmo com muitas faltas às aulas devido a um problema de saúde, a escola continua sendo uma possibilidade de um novo futuro: *Pra mim é muito importante. É a coisa mais melhor do mundo que me aconteceu.*

Depois desse tempo de escolarização, parece que há um duplo sentido que prende ER. à escola, por um lado, o desafio de aprender a ler e a escrever, e, por outro, as relações afetivas com as colegas e as professoras, que ela diz acontecerem e valorizar muito. Se ainda não aprendeu o que veio aprender, outra coisa está se realizando, encontra-se num ambiente que lhe agrada, em que se sente bem, no qual colegas e professores têm uma interação onde o cuidado com o outro acontece.

Valoriza a escola a partir das relações de amizade, porque tem experiências dessa natureza ao longo da vida, afirmando ter sido uma constante o seu bom relacionamento com as pessoas: *Pra onde andei, pra onde eu morei, nunca fiquei de mal com ninguém Sempre tive uma vida de me relacionar muito bem com as pessoas. Onde eu tô todo mundo me quer bem, gostam de mim. Sempre assim, sem rancor.*

Há diferentes afecções que atravessam ER., produzidas em diferentes tempos: o casamento a fez desejar ser solteira e independente, no entanto sente um profundo afeto pelos filhos, deseja estar na escola que não pôde frequentar na infância, deseja ter outro

companheiro, apesar dos fracassos anteriores. São todos desdobramentos do desejo de inscrever-se na realidade que parecem produzir eco nas relações de amizade e companheirismo construídas, hoje, na escola.

O nomadismo do desejo de ER. levou-a, no presente, à escola que lhe está propiciando um tempo onde as relações afetivas marcam sobremaneira a visão que tem de si. Quando lhe foi perguntado sobre como via a escola e como se sentia nela, diferentes expressões surgiram para caracterizar seu contentamento e sua satisfação em freqüentá-la, tanto quanto a possibilidade que a escola tinha em ajudá-la a vencer as suas dificuldades cognitivas. Essas foram sempre colocadas como responsabilidade sua e as interrogações sempre foram colocadas numa perspectiva de solução interna, como problemática individual.

Tudo parece indicar que a possibilidade de aprendizagem da leitura e da escrita está fortemente entrelaçada com a sua subjetivação na relação com o outro, que hoje é um tempo de subjetivação nas relações de coleguismo e amizade.

ER. já realizou o modo de inclusão pela maternidade e pela capacidade de fazer amigos, agora tenta a inclusão via escola e relações afetivas aí possíveis, reafirmando seu estilo de sujeito que vai em busca de seu desejo.

O segundo encontro de ER. confirma um sujeito que não desanima, um sujeito que busca o que deseja, tem vontade de viver, tem vontade de amar, parece que seu desejo não foi cooptado pelas máquinas capitalísticas que produzem um sujeito competitivo e indiferente ao outro, fora de uma relação de afeto e solidariedade. Isso indica que é por aí a inscrição de ER. como o sujeito da singularidade.

ER. não permaneceu num só trabalho, num só casamento, numa só tentativa de escolarizar-se na fase adulta, tampouco manifestou uma visão ingênua sobre essas questões e os fatos que preencheram lembranças daí emersas. Sua fala marcou um ritmo de afirmação da busca, de ultrapassamento de obstáculos e de registro do seu lugar na convivência solidária com o outro.

Nessa tendência ao movimento, confirmada nas duas entrevistas, aparecem novos vestígios da singularidade de ER. Essa singularidade parece ser captada em diferentes tempos, entre períodos de assujeitamento às pressões da luta pela sua vida. Luta para não morrer, quando em momentos sérios de saúde, luta por reestruturar-se psiquicamente, quando de suas separações, luta para voltar a estudar e, hoje, luta contra as dificuldades em aprender. Os momentos de se recriar, passíveis de serem detectados nas entrevistas, foram os momentos críticos, vestígios de sua singularidade, porque lhe exigiram algo mais que os hábitos

construídos, lhe exigiram virtualizar decisões marcadas por uma intensa vontade de viver da melhor forma.

Mesmo que, após cada momento singular, ER. se tenha integrado no instituído das relações familiares e tenha continuado na engrenagem social, com sua urgência de viver o cotidiano, parece que o singular não se perde, já provocou alguma explosão no que vinha se processando com sua conseqüente imprevisibilidade, porque houve inúmeras mudanças na sua subjetividade e: “não há um nível absoluto de singularidade, um nível absoluto de processo, um nível de estratificação. Hoje, o que é um processo pode, num abrir e fechar de olhos, transformar-se em estrato reificado; o que é estrutura reificada pode mudar e engendrar um processo de mutação histórica[...]” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 227).

A cada revés, ER. demonstrou que fez disso um acontecimento provocador de redirecionamentos em sua vida, nos diferentes tempos de sua cotidianidade

Confirma a tendência mais forte que delineou para a sua vida, a de procurar superar obstáculos. Não conseguiu freqüentar muitas aulas, por isso não conseguiu estudar muito e continua com dificuldades de guardar na memória o que é tratado em aula. No entanto, alegra-se com os sucessos obtidos, com os avanços ocorridos e continua reafirmando a importância das relações afetivas no EAJA, as quais não a deixam desistir.

Ao falar sobre sua experiência nesse semestre, almeja continuar com o mesmo grupo, pois a ajuda na sua aprendizagem e diz adorá-lo: *Tá me ajudando bastante. Talvez as próprias colegas repreende a gente. É bom isso aí. Sinal que as pessoa vêem que a gente tá errada, né? Isso é muito bom.*

O modo de marcar seu lugar, como mulher lutadora e incansável, é valorizado culturalmente e não significa necessariamente uma linha de fuga à homogeneização. Poderia até ser justificado como esforço individual e competitivo no mundo do mercado e da globalização. O que parece singularizar sua trajetória de vida, no entanto, é sua reafirmação do desejo de estar com o outro numa relação de convivência, de partilha, não de competitividade e individualidade, que se mostra também no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Isso parece confirmar a posição de Maturana ao analisar as relações existentes entre emoções e linguagem na evolução humana, afirma que, do “compartilhar alimentos no prazer da convivência e no encontro sensual” (1998, p. 21), deram-se coordenações consensuais de conduta, e delas se originou a linguagem. E, ainda, que cada ação humana é acompanhada de emoção, por isso “As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência” (MATURANA, 1998, p. 22).

Outro depoimento de ER., sobre o fato de não ter permanecido em outra escola de adultos, anteriormente, porque não se sentia bem, reforça novamente a posição de Maturana (!998, p. 21-22): *Lá o problema, assim, é que as pessoas não se enturmam muito contigo. É cada um pra si. E eu me sinto mal em lugar assim. Eu gosto de pessoa que se entrose parelho.* O que a move é o desejo que está na contracorrente homogeneizadora do mundo do individualismo.

Ainda projeta continuar, independentemente das dificuldades, parece ancorar-se nos sucessos que coloca da seguinte maneira: *Mas eu tô gostando, eu tô me atualizando mais. (...) Ah, eu acho que eu só tenho a melhorar, né? Essa esperança eu tenho.* Esperança que projeta numa aprendizagem que a leve a escrever, a criar, à criação de um livro: *Quero fazer um livro de minha vida.*

ER. produziu sua diferença e singularidade no movimento de ouvir seu desejo, materializado na resposta aos desafios a partir de sua força interior, assumindo seu sofrimento pela sua não realização.

#### 4.5.3 Tempo de Fechamento/Abertura

*Só aprendendo roça e mais nada...  
Tratava os bicho. Só isso. Tu vive numa mente escura, né? (ER)*

No terceiro tempo da investigação é que ER. contraiu novas lembranças sobre sua infância e juventude, redesenhando o sentido de isolamento que a afetava e, com isso, redesenhando também o sentido de liberdade que a escola lhe acena.

Após um ano da última entrevista, ER. continua na Etapa I e, apesar de não ter avançado para a etapa seguinte, permanece.

ER. relatou que faltou alguns períodos devido a diferentes motivos, principalmente doenças, e sobre as mudanças que ocorreram com ela. Seu desejo de aprender continua a movimentá-la, mas numa outra esfera. Já não trabalha na lancheria com seu filho, por problemas de saúde, então a escola passou a ser mais importante ainda. No segundo semestre de aulas no ano de 2000, permaneceu quinze dias no hospital, com problema no coração, sendo proibida pelo médico de fazer esforço, fazendo-a deixar o trabalho da cozinha na lancheria: *O médico me disse que pra trabalhar eu tenho que ter uma pessoa sempre do meu lado. E, depender daquelas pessoas pra tá fazendo as coisas pra mim, eu não gosto, eu gosto de eu mesma fazer.*

Hoje, para ela, a escola representa o lugar de intercâmbio com outras pessoas, só estar em casa não a satisfaz, pelo contrário, deixa-a deprimida, precisa estar com o outro.

Continua a ser a mulher que busca, que vai procurar realizar o que deseja, mostra que não falta às aulas, apenas quando existe uma doença, dela ou da filha que mora com ela. O desejo de estudar, de aprender a ler e a escrever continua tão forte quanto nos primeiros dias de entrada no EAJA. No entanto, hoje, está associado com nova relação afetiva, pois encontrou um companheiro, parte do seu desejo de recriar sua vida já está acontecendo.

Ter encontrado um companheiro faz com que ER. se sinta realizada, ela o sente cúmplice do seu desejo de aprender a ler e a escrever, ele apóia seus estudos, partilha com ela a caminhada da sua aprendizagem. Falar sobre ele foi sua opção, quando lhe foi perguntado, por último, se havia algo mais que desejaria falar. Foi como uma confiança sobre ter encontrado um companheiro como queria, que a completou, tendo acontecido pouco depois da segunda entrevista, numa festa do CTG que frequenta.

Ter um novo companheiro parece fazer ER. redesenhar uma nova cartografia de seu desejo de aprender, leva-a a fazer novas associações no seu processo de sujeito da aprendizagem, inclui um outro nesse seu tempo de subjetivação.

Esse tempo de alcançar o que deseja a faz expressar lembranças ligadas mais aos fatos prazerosos do que aos sofrimentos passados. O presente faz ER. lembrar que sempre foi uma pessoa solidária: *Nunca deixei de dar apoio pras pessoas que precisaram. (...) Que a gente nunca pode jogar pedra sem saber quem, que coração é...*, e continua a sê-lo até hoje, pois até seu ex-marido foi ajudado por ela em situações de necessidade: *Eu perdoei o marido, dei apoio pra ele. Quando ele precisou, que ele ficou doente, não tem problema.* Relembra-se como uma pessoa solidária, que passou por muitas necessidades e que, hoje, vive um tempo de também receber solidariedade e afeto.

Aprender faz ER. feliz, mas não se trata apenas de uma felicidade a partir da aprendizagem da leitura e da escrita, trata-se também da aprendizagem de que pode se relacionar com um novo companheiro de uma forma diferente das já conhecidas com seus dois antigos maridos. Recebe no atual relacionamento o afeto e atenção de que se julga merecedora, com isso está aprendendo uma nova forma de ver o outro

O sentimento de realização que toma conta de ER., no presente, a faz lembrar de outros bons tempos, mas faz também com que se recuse de lembrar os tempos dolorosos, não quer trazê-los de novo, talvez com receio de romper a alegria que sente, por isso manifestou-se a respeito: *Eu nem quero me lembrar desse passado. Eu só quero ir pra frente.* Convidada a comparar presente e passado, em certos momentos, parece ocorrer a suspensão de um tempo

que a leva a uma identificação psíquica não desejada com certos recortes do passado, levando-a a recusar as lembranças que parecem assomar.

Em relação ao EAJA, pela primeira vez fala do que a desgostou. Nas outras entrevistas não expressou qualquer descontentamento, e já havia pelo menos um desgosto, parecendo traduzir uma dificuldade em falar do que é classificado como falha ou como problema, como é o caso da *primeira professora que não explicava direito*. Fala com entusiasmo, no entanto, sobre seu sentimento de satisfação com o relacionamento com a última professora, apesar de sua letra não ser muito clara, com as colegas e com as professoras da coordenação do Programa, através das inúmeras atividades de sala de aula, didático-pedagógicas e de confraternização. ER. parece nutrir-se das relações prazerosas para construir um modo de viver também mais prazeroso.

Quanto às suas realizações em sala de aula, ER. afirma que, vagarosamente, já aprendeu a identificar as letras do alfabeto, já consegue escrever algo sem um modelo, escrito no quadro ou em outro lugar, isto quer dizer que avançou na escrita que dizia saber, ela não só copia, mas já é capaz de escrever algumas palavras por si, alguma frase com a ajuda da professora.

Continua a reconhecer limites e dificuldades, atribuídas a deficiências suas que a fazem esquecer o que ela estuda ou o que é ensinado em sala de aula.

Enfrenta o que ela julga ser problema seu, arranjando uma menina para ser sua professora nas férias de julho, declarando: *Não quero férias*, porque afirma que não pode parar, não pode ter um intervalo, o que lhe ocasionaria o esquecimento do já aprendido.

Se, por um lado, ela continua a afirmar certas dificuldades de aprendizagem, por outro, demonstra acreditar nas possibilidades de enfrentá-las e superá-las, não permanecendo apenas no que a escola lhe oferece. Toma decisões, continua a estudar nas férias, toma para si um tempo que julga necessário para construir um conhecimento que persegue, na atual escola, há um ano e meio.

Ela compara diferentes tempos de saber e de não saber, vê-se nesses tempos, elabora conclusões e assume posições, agindo da forma que ela julga melhor para alcançar um conhecimento que julga importante para ela.

O que é especificado melhor por ER. nessa entrevista são seus pensamentos e sentimentos a respeito do tempo da juventude, no campo, que ela manifesta com tintas fortes. Não é só a percepção de um tempo de impedimento à entrada na escola. É um tempo que ela mostra, hoje, como um tempo de escuridão, sem conhecimentos além dos que consegue ter com o trabalho na roça, lembrando sua vida como: *Só aprendendo roça e mais nada...*

*Tratava os bicho. Só isso. Tu vive numa mente escura, né?* Retrata esse tempo como fechamento: *Nós não saía de casa pra nada. Ficava semana, até mês.* Um tempo de incomunicabilidade, de mesmice no correr dos meses, sem novidade, tempo causador de embotamento e de impossibilidade de aprendizagem da própria linguagem para entrar em contato com o outro. Traz à tona o quanto ela não sabia expressar-se e o quanto ela não conseguia pronunciar as palavras, bem como completá-las, na época em que veio para a cidade.

Sair do interior representou para ER. uma libertação, um novo mundo, ainda que sem a escola: *Uma pessoa que sai pro ar, pra liberdade, se liberta, aí que tu vê como tu tá errada.* Afirma que na cidade ela aprendeu, em certa medida, a falar, mas foi aqui no EAJA que ela aprimorou muito a sua fala, que era muito *mais errada* há um ano e meio, no momento da primeira entrevista, legitimando a instituição escolar como o lugar da possibilidade de construção de uma certa linguagem valorizada socialmente.

ER. dá um sentido de libertação à aprendizagem, talvez por isso tenha decidido continuar, com o reconhecimento de seus progressos, mesmo que ainda insuficientes para transferir-se para a Etapa seguinte. Reconhece a necessidade de um tempo maior que outras colegas para a sua aprendizagem, o qual é o seu tempo, diferente do de suas colegas, e o aceita.

A aprendizagem que ela busca foi reafirmada como uma leitura e uma escrita que permitam que se defenda. Não deseja prosseguir seus estudos em outro curso, não se vê com idade para isso, talvez por seus limites de saúde e de idade invocados.

Apesar dos limites de saúde, e atualmente de idade, o que se repete nos três tempos da fala de ER. é a busca constante por novos agenciamentos de subjetivação, no enfrentamento com as vicissitudes, com as necessidades de trabalho para a sua sobrevivência, enfim, com os obstáculos à realização de seu desejo de aprender, traduzido no desejo de ler e escrever associado à escola, mas que é um vestígio de seu desejo mais amplo de recriar-se, como sujeito capaz de novas formas de inserção no mundo.

Essa última fala de ER. confirma o que sempre parece ter feito, mesmo no desânimo produzido pela tensão de momentos críticos de sua vida, ou seja, transformar inúmeros fatos em acontecimentos. Redirecionou sua vida inúmeras vezes, no seu trabalho e na sua vida afetiva, fazendo rupturas no modo de vida que levava e que a fazia sofrer.

Conserva lembranças dos diferentes tempos vividos, e também o sofrimento de alguns deles, outros ela repete em não querer relembrar, mas igualmente mostra ter esquecido

algumas dores, lembrando apenas alguns fatos que as provocaram, o que lhe permitiu ter força psíquica para reconstruir-se em novas formas de subjetivação.

ER. mostra ter vivido tempos entrelaçados de aceitação e de não aceitação da impossibilidade de realização plena de seu desejo. A aceitação se revelou quando pôde agir a partir de seus próprios limites, assim, em vez de negá-los, criou possibilidades de trabalhar com eles, ou seja, assumiu sua necessidade de ajuda fora da escola para aprender. A não aceitação se revelou quando continuou a não querer lembrar certos fatos do passado que continuavam a se insinuar, quando contraía algumas lembranças para o presente.

Ao buscar novas formas de subjetivar-se a partir dos próprios limites, ultrapassou a memória dos hábitos que a ajudaram a viver um cotidiano difícil, mas que não a aprisionaram, utilizando a memória dos seus fracassos e sucessos, para reconstruir um presente que se abre para um futuro que quer diferente.

Na busca por novas formas de subjetivar-se, pode-se acompanhar o traçado da singularidade de ER., ou seja, na sua não renúncia ao desejo de ultrapassar-se.

Quanto à aprendizagem na escola, continua reconhecendo dificuldades, põe em dúvida sua capacidade de ultrapassá-las, mas não desiste, aprende aos poucos e continua na escola, aceita os limites impostos pela saúde, ao mesmo tempo, vai fazendo novas associações afetivas, construindo, dessa forma, sua própria diferença.

Neste terceiro tempo de se expressar, mostra haver reconfigurado seu desejo de: *O dia que eu aprender eu não quero nunca mais parar de ler*, não repete com ele o desejo de escrever um livro de sua vida, talvez porque esteja aprendendo a ler e a escrever com a cumplicidade de um companheiro que também desejava.

É possível dizer também que a atualização das lembranças, nessa terceira entrevista, mostrou o que as outras duas não fizeram, ou seja, só aqui ER. falou do quanto sua infância e juventude tiveram o sentido de isolamento e incomunicabilidade. Somente nesse encontro a não ida à escola mostrou que as duas falas anteriores eram *claras*, porque *obscureceram* o relato desse tempo ao não dizer coisas importantes a respeito das afecções em ER. Eram *claras* na sua afirmação dos impedimentos de ER. ir à escola, mas não revelaram dos sentidos que aqueles impedimentos tinham para ela.

A singularidade em ER. delineou-se no seu movimento de buscar comunicar-se com o outro. Houve tempos de conseguir comunicar-se, não só no sentido restrito da fala, mas no dos vínculos de solidariedade e afeto. Também houve tempos de impossibilidades, nos fracassos afetivos e nas dificuldades de falar “corretamente”, cujos vestígios nas três

entrevistas mostraram o desejo de ER. de viver além da urgência de vida, traduzido no desejo de independência e de liberdade.

Foi no movimento singular de buscar uma comunicação com o outro que ER. construiu sua diferença, a qual é afirmada quando ela se volta e reflete o presente sobre seu passado, afirmando suas realizações, mas continuando a desejar mais.



## 4.6 ESTUDAR É UM SONHO: aprendizagem, diferença, singularidade

### 4.6.1 Tempo de Rememoração

*Eu vim em busca de algo que eu procurava  
há muito tempo, sabe?  
O que eu sempre sonhei, é estudar  
até onde eu conseguir chegar. (EP.)*

Esta é a cartografia da história de EP., 47 anos, mulher casada, dona de casa, dois filhos e duas filhas, freqüentou a escola até a 5ª série, na infância, mas pediu para entrar na Etapa III para lembrar-se do que estudou.

EP. nasceu no interior do Estado, na periferia de uma cidade.

Hoje, dona de casa, faz sua primeira afirmativa: *Olha, eu vim em busca de algo que eu procurava há muito tempo, sabe?* E explica que seus pais não tiveram condições de mandá-la à escola quanto gostaria. Já sabe ler e escrever, já cursou a 5ª série, mas foi há cerca de trinta e cinco anos e julga haver esquecido muita coisa.

Mas, seu desejo hoje está atualizado no desejo de ver também seu filho estudar. Os problemas que esse sentiu, na escola que abandonou, fizeram EP. buscar outra instituição, e não a encontrou. Descobrir o EAJA representou sua volta aos estudos, mas também a inclusão do filho. Talvez a inclusão do filho, neste tempo de sua vida, esteja em primeiro lugar nas suas preferências, e através dele possa resolver fatos pendentes do passado, que ela narra.

O relato de como está feliz por ter conseguido escola para o filho, que é o mais velho, faz parte do mesmo momento de narração de como seus pais não puderam mantê-la na escola e de como ela também não o estava conseguindo com seu filho, apesar de desejar *que ele tivesse um bom colégio, né?* Essa parte da fala de EP. parece mostrar a suspensão de um tempo que permitiu colar o passado dos seus pais ao presente em que ela é mãe, com o mesmo desejo não alcançado até então, e hoje realizado. Parece haver ocorrido um tempo identificante entre a sua situação no passado – como filha que deseja e não pode continuar os estudos - e a situação atual do filho – desta vez ela é a mãe que não pode dar certa escola, provocando o acontecimento psíquico de refazer um sentimento no presente, pela entrada do filho na escola que deseja.

Através da resolução do problema de escola para o filho, parece resolver uma dupla questão, de si mesma, enquanto sujeito que deseja aprender, e de si enquanto mãe, lugar social que a responsabiliza pela escolarização dos filhos. Mas isso tem uma vinculação primeira com

sua história e com sua constituição enquanto sujeito vindo de outra família, de pais que não puderam dar continuidade ao próprio desejo de estudar, que ela não desejou repetir, porque talvez representasse o impedimento do próprio desejo. Desejo que se constituiu num passado longínquo da infância e se atualiza agora, via busca de uma escola para o filho mais velho.

No tempo atual apresenta-se o vestígio do desejo através de uma fala com seu filho que ela narra na entrevista. Nela o filho lhe diz de sua admiração, porque volta à escola sem necessidade, ao que ela lhe responde: *Não é não tinha, eu tenho necessidade de estudar, porque eu quero uma oportunidade melhor pra mim. Eu quero ver se eu consigo chegar onde eu sonhei. Eu sempre sonhei ser professora de Pedagogia, né?* Aparece seu desejo prolongado no futuro, um desejo que mostra outra cara, que se transveste ao longo de um tempo vivido e se manifesta no sonho de ser professora.

O contexto que EP. descreve de sua infância delinea-se como uma família sem muitas condições econômicas, vivendo na cidade, num espaço afastado de centro urbano. O pai expressa uma concepção e valorização de escolarização quando da impossibilidade de pagar a continuidade dos seus estudos, através da afirmação: *Tu já estudou até a 5ª série. Tu já sabe ler e escrever, já tá ótimo.* Não era necessário continuar e o trabalho, então, passou a ocupar o tempo de EP., para ajudar no sustento da casa. Foi um convite a esquecer a aprendizagem da e na escola, passou para a aprendizagem da e na vida.

Apesar de tudo, o desejo de retorno à escola já se havia instalado, as lembranças mostram como se atualizou mais de trinta anos depois. Retoma seus estudos e o que a atrai mais, nesse período de estudos, é a Matemática. O motivo não é ter sucessos com ela, afirma que não sabe muito e é por isso mesmo que a atrai: *Por eu não saber muito, me atrai mais. O que a gente não sabe muito a gente quer procurar aprender, né?* Ela é atraída por aquilo que ela não sabe. Parece ter uma postura de dizer sim diante da vida, e é seu desejo que a faz dizer sim, o desejo que a constitui como sujeito de aprendizagem.

EP. fala de seus gostos, tais como ler jornal, ler a bíblia, olhar os cadernos dos filhos, porque se vê com a necessidade de fazê-lo. A leitura é uma necessidade pessoal, de uma aprendizagem num sentido geral, não especificado. Quanto aos cadernos dos filhos, sente-se responsável, assumiu o apelo do colégio à colaboração dos pais, é uma necessidade que fez sua, porque afetada por aquele apelo, no sentido bergsoniano de afecção, ela diz que: *Se eu quero melhorar pra eles, eu tenho que ajudar eles.* É ela que diz de sua necessidade de ajudar nas tarefas escolares dos filhos.

Seu estilo delineou-se no movimento de ajudar o outro, sejam seus filhos, sejam as filhas de sua patroa, não se deixando abater pelas dificuldades que surgem.

Realizar o desejo de continuar a estudar, interrompido há mais de trinta anos, provoca-lhe a repetição de uma situação dolorosa, mas na qual ocupa um papel diferente. Hoje está na situação de mãe que tenta conseguir uma escola para seu filho, apesar das dificuldades financeiras. Antigamente eram seus pais que estavam nessa situação, o que a obrigou a interromper os estudos.

O presente de EP. se desdobra entre a vida cotidiana de atendimento à sua casa e filhos, e a busca de realização de seu antigo desejo de estudar e formar-se como professora. Nesse desdobramento, há uma “integralidade afirmativa e unívoca do Ser”, nas palavras de Badiou (1997, p. 44), na medida em que EP. produz e reproduz sua vida nas condições em que se encontra, sem renunciar à constante repetição de seu desejo de estudar – seguir adiante, concluir o ensino fundamental inconcluso na infância, ser *professora de Pedagogia*, o que a faz ser diferente de si mesma a cada momento. Ao mesmo tempo há “a separação equívoca dos entes” (BADIOU, 1997, p. 44) materializada nos diferentes sentidos construídos na relação que estabeleceu e continua a estabelecer com as pessoas com quem conviveu e convive.

EP. narra como foi humilhada pela professora, quando criança, perante diferentes salas de aula, por não ter material adequado para escrever as tarefas escolares. Este fato, que parece ter-se constituído num acontecimento, deve ter ressoado ao longo de cerca de trinta e cinco anos, pois no momento da entrevista reaparece reconfigurado no desejo de ser uma professora e diferente daquela que a magoou no passado, como expressa no seguinte trecho: *A senhora sabe que aquilo me doeu tanto que eu pensei: “Um dia eu quero ser professora para mostrar a ela que não é assim que a gente faz com uma criança”*. Parece que o desejo de ser professora é a face material do desejo de inclusão, de pertencimento, que a empurrou para a busca, de diferentes formas, de uma vida melhor do que aquela experimentada na infância. Parece que o acontecimento da “humilhação” provocou uma nova maneira de EP. ver-se na relação pedagógica com um professor, tanto que, muitos anos depois, relembra o fato e imagina outra situação que deseja realizar, indicando uma coerência com o pensamento de que “A fidelidade ao acontecimento é ruptura real (pensada e praticada) na ordem própria em que o acontecimento teve lugar (político, amoroso, artístico, científico...)” (BADIOU, 1995, p. 55).

O relato de diferentes situações de vida mostra que sempre vai em busca do que lhe facilite sua vida material, de viver melhor do que foi na infância, com uma maior escolarização para obter um emprego melhor, ou uma escola que agrade a seu filho. No entanto, a busca de satisfação de suas necessidades parece ter trilhado um caminho que

esqueceu a dor de uma exclusão e humilhação na infância, restou apenas a memória do fato o qual parece continuar a impulsioná-la para uma contínua busca. Permaneceu seu desejo, visível nos vestígios de ser mais e de mudar, parecendo dar razão à idéia de que “O passado é, em resumo, objeto de uma aprendizagem cujo tema somos nós mesmos” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 26), dando um novo sentido para o que passou, do que não foi fixado definitivamente. EP tenta redefini-lo, buscando ultrapassar-se, ultrapassando a síntese dos hábitos e da memória do que passou.

A trajetória de EP. que culmina, no presente da entrevista, com a narração do episódio de humilhação do passado, revela também alguns dos meandros do trabalho desempenhado que parecem ser diferenciações singulares. Ela afirmou que havia deixado o trabalho há pouco tempo por não poder atendê-lo como gostaria e por não concordar com a dona da casa onde trabalhava. Seu trabalho consistia em tarefas domésticas, mas a peculiaridade era a acumulação da tarefa de acompanhar as filhas da dona da casa nos deveres escolares. Essa tarefa era desempenhada há muito tempo, mas os deveres escolares apresentavam atualmente uma complexidade que ela não mais conseguia tratar.

A singularidade aqui não reside no fato de que não é usual uma trabalhadora doméstica se encarregar dos deveres dos filhos, em substituição à mãe, mas refere-se à maneira de assumir a tarefa por parte de EP. Na descrição dos fatos parece haver um prazer na realização de uma tarefa que é de professora e não de doméstica. EP. produziu-se com a singularidade de busca do ato de ensinar num espaço destinado a outras tarefas, parece que foi dela o fundamento dessa forma de se relacionar no trabalho inicialmente doméstico.

Essa relação com as filhas da dona da casa onde foi exercer um trabalho doméstico parece ser desdobramento de outros momentos da vida de EP. com a mesma face, por exemplo, a relação com suas próprias filhas a quem ensinava o alfabeto em tenra idade, descrevendo o método como o fazia: *Eu fazia até, eu insistia numa letra, numa letra, até elas conhecerem aquela letra. Depois que elas já sabiam bem aquela letra, eu passava pra outra.* Aqui aparece o sentido de realização de EP. como professora, o qual se manifesta entrelaçado com outro, o do ensinar suas filhas para que: *Elas não vão passar o que eu passei.*

Tanto o desejo de ser professora, como o de ensinar suas filhas, além da necessidade de maior escolarização para disputar um posto de trabalho foram construídos numa certa cultura, mas o modo como EP. transitou na rede de necessidades postas por essa cultura e os cruzamentos que estabeleceu a partir dessas necessidades têm a sua marca singular, têm a materialização da forma como foi afetada por elas. A afecção derivada do mundo material,

onde está mergulhada, devolve a esse mundo a trajetória singular de uma mulher que busca e se movimenta, sem esmorecer.

#### 4.6.2 Tempo de Passagem/Produção

*Até onde der, eu vou em frente. (...)*  
*Olha, a minha meta é uma, mas eu estou caminhando em direção a ela.*  
*Gostaria de ser professora. (EP.)*

Três meses após freqüentar as aulas, EP. diz que a coisa mais importante de tudo o que aprendeu é: *Principalmente ser valorizada como pessoa*. Esta afirmação é seguida das explicações sobre o apoio e incentivo recebido das professoras, o que a faz senti-las como amigas.

Estava feliz por ter conseguido produzir um livro a partir de pesquisa sobre Carlos Drummond de Andrade, cuja proposta foi feita pelas professoras, mas só duas alunas aceitaram, EP. e outra, que desenvolveu o tema da ginástica, pois a escolha do assunto era individual. Necessitou fazer uma pesquisa e o fez, dizendo ter gostado muito do trabalho.

Reafirmou a escolha de entrar na Etapa III, correspondente à 4ª Série do Ensino Fundamental, quando já havia cursado a 5ª Série, na infância, em nome de uma diferença ou um possível esquecimento durante o período de cerca de trinta anos fora da escola. Após três meses de aulas, dá o exemplo de Matemática que: *Era totalmente diferente do que eu tinha aprendido*. Igualmente em relação à História e Geografia, afirmou: *Aprendi e muito. Mais do que eu esperava. Outra coisa, a gente esquece, né, com o passar do tempo*. Seguiu afirmando que é bom lembrar o que vai esquecendo.

EP. também movimentou-se no sentido de estudar por sua conta o que não foi ensinado no EAJA, declaração que deu quando lhe foi perguntado se havia conseguido estudar o que queria. Estava satisfeita com o que havia estudado, mas fez comparações e não se imobilizou, quando viu que nem tudo o que ela pensava seria tratado nas aulas. Buscou ajuda fora da escola.

As aprendizagens ao longo de sua vida na escola, ou no cotidiano da família e do trabalho, prolongaram o desejo de aprender e têm sua materialização na exigência provocada pelas aulas. Foi à procura de livros dos filhos e dos alunos particulares – vizinhos seus, quando se interessava por temas que não eram tratados ou quando os conteúdos eram difíceis.

Movimenta-se em busca de novas aprendizagens e essas lhe abrem novas possibilidades em direção ao outro, que no tempo presente é o grupo de colegas e professores.

EP. responde afirmativamente aos desafios que lhe são propostos na escola, como demonstrou na primeira entrevista, alimentando o sonho expresso naquela ocasião, o de ser professora, e reafirmado agora, ao lhe ser perguntado se pretendia continuar os estudos. Diz que pretende continuar: *Até onde der, eu vou em frente. (...) Olha, a minha meta é uma, mas eu estou caminhando em direção a ela . Gostaria de ser professora.*

Continua sendo o desejo ainda não alcançado que move EP., que a faz buscar alternativas para isso. Diante das dificuldades financeiras que a impedem de freqüentar uma escola paga, busca uma que não exige pagamento, já passou dificuldades na infância que a impediram de continuar a estudar, mas hoje busca ultrapassar esses limites: *Porque de pequena não podia me interessar muito, né? Então, agora, depois de grande eu vou procurar realizar meu sonho.* Nesta fala há o anúncio do que fez quando criança: imobilizou o desejo de se *interessar muito*, durante um tempo em que não havia condições de ouvi-lo, atualizando-se em outro tempo, o atual, o da volta à escola.

Convidada a dizer da percepção atual sobre sua infância sem continuidade de estudos, diz: *Que eu perdi, né?* Lembra uma perda que não se refere, apenas, à interrupção das aulas, mas ao sofrimento que passou até a 3ª série, com a mesma professora, aquela que a humilhou por não ter o material escolar necessário. Sentiu-se bem quando a família mudou de residência e, portanto, mudou de escola, estudando até a 5ª Série, com alegria, tanta que repetiu-a três vezes, pois não havia as outras séries do ensino fundamental. É o desejo de estudar mais, de ser professora, atualizado no presente com a esperança de realizá-lo no futuro, que a faz declarar um sentimento de perda em relação à infância..

No presente, ao final do semestre de estudos, o desejo de EP. atualizou-se no sentido do reencontro com uma situação prazerosa de estar na escola e aprender, o qual a faz ver o futuro de outra forma: *Enxergo com esperança. Que até aqui eu não tinha esperança. Daqui pra frente, eu acho que eu tenho.* Ela mostra escutar seu desejo ao anunciar a esperança de completar seus estudos no futuro que só existe, porque o presente lhe possibilita vislumbrá-lo.

O presente mostra EP. como uma dona de casa lutadora, que quer uma vida melhor do que a que teve para os seus filhos. Repete-se a luta por um futuro melhor, mas os traços que delineiam sua singularidade passam pelas decisões tomadas por ela a cada obstáculo àquilo que deseja. Foi confirmado, nesta segunda entrevista, que as decisões tomadas estão vinculadas ao desejo de ser professora, o que a faz trilhar um caminho com diversas situações em que ensina.

Neste movimento acaba por ensinar aos filhos das vizinhas e, novamente, à filha de sua ex-patroa, a qual havia deixado porque se julgara incapaz de acompanhá-la nos estudos, tarefa que desempenhava junto aos afazeres domésticos. Depois de três meses de escola, sente-se capaz de ensinar a menina novamente, desta vez em sua própria casa, onde ela a procura, já que não é mais doméstica na casa da mãe dela.

Neste curto tempo, a escola permitiu novos desdobramentos na vida de EP., acenando com outros, a partir das intenções de continuar os estudos e da reafirmação: *Até onde der eu vou em frente.*

A singularidade de EP. parece ser esse seu modo de agarrar as oportunidades que surgem, para realizar o que deseja, com uma intensidade que a faz dizer: *Aquele sonho eu vou conseguir. (...) Porque eu não tenho condições de pagar o colégio pra mim, né? Que foi por isso que eu procurei aqui. Mas se eu tiver saúde pra isso e continuar, puder trabalhar pra pagar meus estudos, eu vou.* Os depoimentos dados sobre o tempo presente e sobre o passado confirmam a transformação de diferentes situações em acontecimentos que a fazem redirecionar sua vida, ultrapassar hábitos e realimentar a idéia de um futuro que ela espera desde criança.

Há uma constante recusa de EP. ao assujeitamento. No presente, a recusa materializa-se no afastamento de um trabalho que a afetava de maneira conflitiva, mas não se afasta do ensinar, motivo do conflito. Na sua casa ensina algumas crianças e volta a ensinar a filha de sua ex-patroa, pois se sente mais segura depois de ter voltado à escola.

Os acontecimentos que narra estão entrelaçados com seu desejo de ser professora e ensinar. Portanto, sua diferença produz-se nos movimentos de “atualização” desse desejo, não na comparação com outras mulheres que talvez desejem o mesmo ou outra coisa. Sua diferença não está na ordem da semelhança ou equivalência em relação a qualquer coisa ou a alguém, deixa seus vestígios nos diferentes tempos de afastamento e de aproximação da escola e do aprender, com todas as afecções que nela se produziram e se produzem.

Dessa maneira, a diferença e singularidade em EP. passam pelo traçado de seu movimento em aprender para ensinar.

#### 4.6.3 Tempo de Fechamento/Abertura

Não houve a terceira entrevista, porque EP. não estava mais na escola e não foi possível contatá-la.



## 4.7 ESTUDAR É NECESSIDADE FUNDAMENTAL: aprendizagem, diferença, singularidade

### 4.7.1 Tempo de Rememoração

*Será que não seria bom se eu tivesse aproveitado um pouco mais? Divertir-me, estudar, sabe? Fazer coisas diferentes... (L.)*

Aqui começa a cartografia da história de L., 19 anos, mulher casada, com um filho, já havia cursado a 1ª série primária, entrou na Etapa II.

L. nasceu num bairro de Canoas e decidiu ajudar a família aos sete anos de idade, indo morar com outra família, que se mudou para o interior pouco tempo depois, fazendo trabalho doméstico em troca de um rancho alimentar, interrompendo os estudos após concluir a 1ª série.

No momento da entrevista, L. parecia viver um tempo de dar-se conta de que poderia ter sua vida diferente, se tivesse feito outras coisas. Deseja outras coisas, as coisas que não fez: *E as coisas aconteceram bem rápido, né? Que hoje, assim... Às vezes, eu paro, dá até vontade de chorar, sabe? Mas não sei porquê.* Esta reflexão vem após narrar seu período de trabalho dos 7 aos 15 anos, quando voltou para Canoas, para a casa da avó. Ali começou a sair para divertir-se, conheceu seu atual marido, casou e tem um filho. Segue falando das questões que hoje se faz diante do passado: *Eu acho... às vezes, eu penso: Será que seria bom se eu tivesse aproveitado um pouco mais. Divertir-me, estudar, sabe? Fazer coisas mais diferentes...* Aqui, L. parece referir-se a possibilidades ligadas a diferentes formas de viver a vida, não a necessidades imediatas. Ela parece refletir sobre viver algo que não está bem definido, sobre algo que quer, mas não sabe bem o que é. Parece sinalizar para a existência do seu desejo que, por nunca poder ser satisfeito, a empurra para a frente, para nova forma de ser.

O desejo que se manifesta no presente a faz questionar-se, porque visto sobre um passado, num momento de suspensão do tempo cronológico e físico. Lembranças estavam sendo trazidas por um presente no qual se estavam repetindo, nas dificuldades para estudar, para conviver com sua família numerosa, lembranças e presente se confrontavam, e desta visão se engendrou a dúvida: *Será que seria bom se eu tivesse aproveitado um pouco mais, me divertir, estudar, sabe? Fazer coisas diferentes.* Não é o presente solitário que produz a dúvida. A dúvida surgiu porque o presente se alongou em direção ao passado e o fez vir à tona, bem como em direção a um futuro que aparece no desejo de algo que não é dito, mas sugerido pelas perguntas que se faz, sugerindo também a possibilidade de se realizar.

O presente da maternidade, do trabalho, da responsabilidade é visível e tece sua trama junto a L., ela vai ter brevemente seu segundo filho; cuidar da própria casa e do(s) filho(s); incomoda-se com seus irmãos que não estudam como deveriam, que incomodam seus pais, o que não deveriam fazer.

Seu caminho - em tenra idade, da adulez antecipada, procurando ser solidária e ajudar sua mãe - trazido ao presente, agora, suspende um tempo físico e cola-se à atual situação de seus irmãos que não fazem o mesmo. Isto parece consistir uma afronta ao seu passado, no esforço de trabalhar e pensar na família; cobra outro comportamento deles. Parece desejar uma outra espécie de inclusão no mundo e transfere esse desejo também para os irmãos, lembranças e percepções atuais fazem-na pensar uma vida reordenada.

Ao analisar o comportamento de seus irmãos, reflete sobre si mesma, sobre suas escolhas passadas e sobre seu momento. O presente lhe lembra que não teve infância, nem adolescência, por isso ser presenteada é uma grande alegria, é uma novidade: *Que nem na Páscoa, agora, eu ganhei um ovo do meu marido, eu me senti, parecia uma criança pequena, de felicidade que eu tava, que era o primeiro ovo que eu tinha ganho na vida.* Ao lembrar sua vida ressignifica-a e busca novas formas de vivê-la, naquilo que está ao seu alcance, neste momento é voltando à escola, porque sabe que sem ela será muito difícil conseguir qualquer emprego.

Seu pensamento faz um esforço para encontrar um sentido para a sua vida e se alonga em várias direções, para um passado laborioso e para um futuro que interroga, para percepções atuais que interrogam o próprio passado, possibilitando-lhe refazer suas crenças e novas decisões. Seu pensamento faz um esforço para repensar a organização espaço temporal de sua família, à qual ainda se sente ligada, mas que quer diferente.

L. parece estar sendo movida por uma tensão psíquica que permite trazer à visibilidade vestígios de desejo de Ser não alcançado e para isso busca aprender, prolongando o movimento encetado quando criança, fazendo dele o meio de novas conquistas, novos lugares nesse mundo que declara ser difícil: *...porque as coisas, hoje em dia, estão tão diferentes, cada vez ficam mais diferentes, né? Mais difíceis.* Parece mostrar uma dessimetria entre o que há em seu mundo e aquilo que não há, ou aquilo que não sabe bem, mas que gostaria que houvesse.

As reflexões que surgiram a partir da entrevista, o presente descrito através de sua fala só se coloriu a partir de um fundo de lembranças, em que ela foi de certa forma mãe, ao cuidar dos filhos de outra mulher, em outra casa, ainda criança, aos sete anos; ela desejou aprender e realizou as tarefas domésticas, com a preocupação de ajudar pais e irmãos; ela deixou de ir à

escola para trabalhar; enfim, ela antecipou um futuro, ela entrou num mundo adulto “antes do tempo”.

Hoje, as significações dos fatos presentes são construídas a partir das duas direções. Em direção a um passado que é trazido e revisitado e, nessa revisita, modificado, porque o que é visto já não o é com os olhos da criança de outrora – curiosa e desejosa de aprender tudo, mas é visto com os olhos da criança que se tornou adulta e engoliu um futuro, hoje incorporado ao passado, este questionado e, por isso mesmo, ponto de referência para comparações e análises. E, em direção a um prolongamento do tempo presente, para um futuro desejado: *Fazer coisas diferentes*, aberto a possibilidades.

Este *Fazer coisas diferentes* parece apontar para a existência de um impulso que move L. e a faz experimentar, arriscar, tentar. Neste momento, está retomando os estudos, mas está grávida do seu segundo filho. Expressa dúvidas quanto à sua trajetória, sobre se ter casado e ser mãe ainda jovem foi a melhor escolha: *Daí, às vezes, eu me arrependo, às vezes eu me desarrependo, não sei como é que é, nem eu entendo, sabe?* Está apontando para um futuro aberto a novos desdobramentos.

L. parece viver um momento de toda uma trajetória que se caracteriza pelo movimento, pelo desejo de aprender, cujo nomadismo passou pela aprendizagem no seu trabalho do qual desejou inteirar-se; pela volta à sua cidade natal, porque o trabalho já não a satisfazia; pelas responsabilidades que cobra de seus irmãos, cujo comportamento não endossa; e, por fim, hoje materializado na volta à escola, que vê necessária para buscar novas inserções no mundo laboral.

O estilo de L. diante da vida é de perguntas, sobre ontem, sobre hoje e sobre amanhã. É na pergunta que aparece o movimento do seu desejo.

L. é mais um exemplo de jovem cujas condições familiares, com 13 irmãos, a jogaram antecipadamente no mundo do trabalho doméstico, excluindo-a da escola. Apesar de uma dentre tantas crianças a quem lhe são negados os direitos básicos de ser amparada por sua família e de freqüentar a escola, L. foi traçando uma singularidade através de uma forma própria de lidar com o que a vida lhe apresentava.

Sua trajetória foi marcada por uma atitude de curiosidade diante do novo e de desejo de aprender o que fosse necessário para aquele trabalho. No início ajudava a cuidar de duas crianças pequenas, com dois meses e com dois anos de idade, e com o passar do tempo – permaneceu na mesma família dos 8 aos 15 anos – passou a cuidar da casa: *Depois que eles ficaram maiores, começaram ir à escola, daí eu comecei a me envolver naquela coisa da casa. Pra mim era uma novidade, né? (...) Daí eu comecei a querer cozinhar, passar roupa,*

*comecei a fazer as coisas da casa, né? Pra ajudar a fazer o serviço da casa eu não queria sair de lá, porque eu gostava deles.* O trabalho representou a construção de laços afetivos, não somente de trabalho.

Mas esses laços afetivos não foram construídos imediatamente, a estranheza tomou conta dela nos “primeiros tempos” em outra casa: *Me sentia magoada, às vezes, por estar na casa de estranhos, mas ao mesmo tempo me sentia feliz, porque eu tava ajudando em casa.* E assim foi construindo uma vida na qual suspendeu a infância e a adolescência, afirmação essa feita no momento da entrevista, a partir da lembrança de uma idéia já verbalizada em diálogo com o marido. Não ignorou, porém, seus sentimentos, escutou seu desejo. Declarou que se sentia isolada e presa, em outra cidade, apesar de gostar da família, contradição que foi encarada, chegando à decisão de voltar.

O que L. acabou fazendo com essa suspensão de um tempo de infância que não foi vivido? Interrogou-se e interroga-se até hoje, mostrando uma vida de movimento e de busca. Poderia não fazê-lo e inserir-se na corrente do já visto, estabelecendo sua própria família, sem maiores questionamentos, fazendo dos hábitos a força maior a reproduzir a si e suas relações familiares.

Realmente, L. reproduz parte do que costuma acontecer com uma mulher com poucos recursos econômicos – casa jovem, assume o trabalho doméstico e tem filhos, mas nela permaneceu a pergunta se a opção teria sido a melhor, pergunta que teima em se fazer presente e que parece ser o ponto de fuga a uma memória passiva, circular e do imobilismo. Se os valores culturais a prendem num círculo de relações possíveis, num dentro impossível de escapar, desse dentro ela consegue perguntar e afirmar sua condição de não aceitação passiva do seu lugar. E ela manifesta sua não aceitação a partir de uma memória que é mais que lembranças, que é mais que recordações, é uma memória que possibilita a contração, o destaque dos sentimentos e dos significados de seu trabalho desde criança, a partir de um presente que ela quer diferente e que a faz produzir esse prolongamento em direção ao passado que a constituiu e que é sua duração, seu próprio ser. Como nos afirma Zambrini, ao destacar que é na memória que se sustenta o fluxo das forças vitais e que é nela que “reside o sabor da vida, o cheiro da infância que se encontra numa xícara de leite e a sensação profunda de uma cosmogonia” (2000, p. 71), a memória de L. leva-a a análises e comparações onde se recoloca inteira e procura dar novo sentido à sua vida.

É o presente desejado diferente que provoca L., mas ele assim se constitui com suas interrogações sobre suas opções de vida, porque construído e prolongado a partir de uma memória que lhe possibilita essas interrogações e, a partir delas, um devir.

É este movimento, com todas as suas marcas, continuamente reconfiguradas, que constitui a diferença na trajetória de L. Não uma diferença em relação a outras trajetórias, mas uma diferença em relação a si mesma, como recriação de si mesma, a cada momento e a cada esforço de pensar-se.

Nem todos os acontecimentos que redirecionaram vida de L. e a recriaram são passíveis de serem rastreados por essa entrevista, mas vestígios de alguns podem ser invocados. Partindo do presente, o convite da tia para acompanhá-la na visita ao La Salle, em busca de inscrição para o ensino fundamental, parece ter aberto o caminho para sua volta à escola que, por sua vez, está propiciando uma escolarização adiada. É possível dizer que a aceitação para acompanhar a tia não é um mero acaso, está sendo um acontecimento, porque um rasgo naquilo que já existia, permitindo a erupção do desejo de aprender suspenso no passado, fazendo-a aceitar, naquele momento, o chamamento da tia.

A fala de L. aponta para outros momentos de sua vida que parecem ter-se constituído como acontecimentos. É o tempo de volta para sua cidade, abandonando o emprego onde permaneceu por oito anos, desdobrando-se numa nova forma de viver; ou seja, buscou divertir-se como as jovens de sua idade e encontrou aquele que hoje é seu marido. É o tempo de conviver com a família do marido, colocada num lugar de mais prestígio social, pressionando-a à escolarização para igualar-se no modo de falar.

Enfim, mostra que a vida de L. foi continuamente redirecionada, mostra que se deixou tomar por diferentes acontecimentos, penetrando num tempo de ultrapassagem dos hábitos que a fizeram subsistir na infância, assumindo prematuramente um trabalho. O que ela assumiu na infância não a aprisionou num mundo de repetição mecânica, escapou para tentar nova forma de viver, criou oportunidades e trilhou outros caminhos, mesmo que possa ser visto como dentro das possibilidades que o meio social lhe impõe.

A vida de L. parece uma contínua tentativa de construção de novos rumos, de novas formas de colocar-se no mundo, é aqui que residem sua própria diferença e sua singularidade.

#### 4.7.2 Tempo de Passagem/Produção

L. não esteve na segunda entrevista, porque estava grávida de seu segundo filho.

Era uma gravidez de risco, necessitava de repouso absoluto, por isso ausentou-se da escola temporariamente.

Propus-me falar com ela em sua casa, mas por diversas razões não foi possível.

Foi um tempo de outra passagem, a de uma nova vida.

#### 4.7.3 Tempo de Fechamento/Abertura

*... eu não tenho mais aquele medo,  
aquela insegurança de que eu vou falar  
alguma coisa errada (L.)*

Houve apenas dois encontros com L., porque ela interrompeu os estudos antes do final do primeiro semestre de 2000 (período da segunda entrevista) devido a problemas na segunda gravidez. Retornou em março de 2001 e em julho foi realizada a segunda entrevista, período da terceira para os outros sujeitos do grupo investigado.

No terceiro tempo da investigação, L. mostra-se mais envolvida com sua família, não se referindo às dúvidas da primeira entrevista. No entanto, o tempo de subjetivação na gravidez e no nascimento do segundo filho, que a afastou da escola, não calou seu desejo de aprender e de ser diferente do que é.

L. já completou as Etapas correspondentes às séries iniciais do ensino fundamental e está num dos Grupos de Estudo preparatório às provas do Ensino Fundamental da SEC.

A fala deu-se, em grande parte, sobre o período de afastamento da escola e sobre as atuais condições de vida de L., que são difíceis, mas que mostram não impedi-la de perseguir seu desejo de ter uma vida melhor para ela e para os filhos. Ela mostra uma grande felicidade por ter seus filhos: *Eu sempre sonhei ter um menino. Agora com a gurria, a alegria tá bem maior. Uma felicidade sem explicação.* No entanto, deseja para eles uma forma de viver diferente daquela que teve, e continua a ver a escola como o caminho para realizar seu desejo.

As referências ao marido, igualmente, têm sempre um sentido satisfatório por seu companheirismo e incentivo aos seus estudos.

Ao lhe ser perguntado sobre o que tinham significado todos os anos de trabalho em casa de família, ela respondeu: *É uma coisa que eu não quero pros meus filhos. (...) Me esforço bastante a estudar pra mim, amanhã ou depois, ter um serviço, pra eles não terem que passar as coisas que eu passei.* Mas, também disse de sua aprendizagem, mesmo no sofrimento: *Serviu, foi um tipo de escola pra mim, né? Porque eu entrei na escola da vida muito cedo, já aprendendo. Acho que com o sofrimento as pessoas aprendem né?* Foi esse tempo de trabalho que L. diz tê-la feito mais madura que outras moças de sua idade, pois hoje já é dona de casa, cuida dos seus filhos, estuda e, ainda, ajuda seu marido.

L. situa-se como uma mulher que aprende com o que a vida lhe apresenta, a sua fala é de alguém que acredita no seu esforço e luta para alcançar o que deseja. O tempo de

interrupção dos estudos não a fez esmorecer, pelo contrário, mostrou tê-la tornado mais decidida do que já era, parece que apenas houve uma suspensão do tempo de frequentar a sala de aula, o que já terminou.

Na primeira entrevista, ao rememorar o passado, L. se fazia muitas perguntas a respeito dele e do seu futuro. Hoje aparece como uma mulher que pensa mais seu presente, o passado está nele contido na própria forma de pensá-lo e na forma de pensar o futuro que já tem delineado, mostrando a transformação do seu desejo, que em criança se materializava no querer ser policial, mas que hoje se traduz no querer ser estilista.

Não mostra pensar mais sobre o que deixou de fazer, quando criança e mais jovem, demonstra preocupar-se mais com o que tem que fazer daqui para a frente para alcançar o que deseja, um trabalho que permita abrir novos horizontes para si e seus filhos: *Eu acho que as pessoas devem pegar e correr atrás do sonho delas e não ter vergonha de correr atrás dos sonhos.* Nessa afirmação atualiza suas lembranças, respondendo à pergunta feita na primeira entrevista sobre o passado: *Será que teria sido bom, se eu tivesse aproveitado e me divertido mais, estudado e feito coisas diferentes?* Ou seja, na afirmação de que seus sonhos/seu desejo devem ser escutados mostra acreditar que, seja qual for o passado, o presente e o futuro devem ser de busca de realização de sua realização.

A realização do seu desejo, no presente, passa pela sala de aula e por aquilo que pode aprender ali. As aprendizagens que busca têm seu foco maior nas disciplinas estudadas. L. não indica buscar preferentemente relações afetivas e de amizade, mas faz referência à forma como conseguiu vincular-se ao grupo: *Eu pude me enturmar bastante, tanto com os professores como com as minhas colegas, né?* Isso parece ter-lhe dado satisfação, pois declarou: *Adorei as aulas. E os professores também.* Relatando apenas um contratempo com duas de suas colegas, e assumindo sua parcela de responsabilidade, pois diz que é uma pessoa que: *Não dou meu braço a torcer.*

L. apresenta-se como uma mulher decidida, como decidida se mostrou aos sete anos, aceitando um trabalho, e ainda adolescente, quando resolveu voltar para a casa de sua avó. Sua atual fala mostra que as perguntas que se fazia há cerca de um ano e meio atrás transformaram-se em atos que buscam seu sonho. Se ainda persistem dúvidas, não são expressas no presente. O que expressa é sua decisão de estudar para encontrar um trabalho e possibilitar um futuro melhor para seus filhos.

Parece que, hoje, o que mais move L. é a própria ação de trabalhar e estudar. Move-se num mundo familiar que necessita organizar, e muito bem, para poder viver o cotidiano. Sua fala a respeito da luta diária para viver daquilo que rende o estacionamento, junto ao qual

mora, sob os cuidados do marido e dela, mostra uma mulher que vive de um pensamento prático que sabe quanto necessita para comer, para as roupas, para pagar as contas básicas de uma casa, e calcula o que vai ganhar com certa quantidade de carros que estacionam, diariamente e mensalmente.

L. parece ter desenvolvido esse pensamento lógico-prático no trabalho empírico, no tratamento com situações concretas de sua vida diária, na urgência de vida, desde a infância, quando assumia os desafios que se apresentavam no trabalho doméstico, tratando de agir e não se lamentar. Tudo isso não a impede de pensar sobre seu lugar social e de se fazer perguntas, como há um ano e meio atrás, sobre seu passado.

Nessa segunda entrevista, como na primeira, também fala das dificuldades enfrentadas na sua vida, mas não se lamenta, diz de sua situação que não é fácil, ao mesmo tempo em que reconhece o que há de bom nela e que lhe dá alegria, que são seus dois filhos e um marido que a incentiva a estudar. Demonstra ter presente as que enfrentou e enfrenta, mas não conseguem imobilizá-la, indicando que a dor que lhe provocam está esquecida nesse momento, não faz despender energia psíquica para lidar com ela.

Com relação aos seus pais, falou do problema do pai alcoólatra, desde sua infância, de como sempre agrediu e continua agredindo os filhos que permanecem em casa, fazendo-os fugir e viver aqui e ali, em casa de conhecidos. Esta situação não foi retratada no primeiro encontro, aparece nesse momento de recomposição de seu pensamento sobre relações familiares, as quais a mobilizam mais intensamente num tempo em que nasceu seu segundo filho.

Lamentou por não ter conseguido ajudar sua mãe necessitada de uma cirurgia, o que enfim pôde fazer recentemente.

Relembra sua relação com a família do marido, que diz ser de uma classe social superior à sua, e que a deixava inibida para falar, dadas as diferenças entre eles. Hoje, sente-se mais segura devido às aprendizagens na escola: *Hoje em dia eu vou lá, eu converso com eles, eu não tenho mais aquele medo, aquela insegurança de que eu vou falar alguma coisa errada.* Sabe que aprendeu e que fala com mais correção, a linguagem deixou de ser motivo de exclusão.

Na escola, ela diz ter aprendido em diferentes disciplinas: *Eu fiquei mais esperta em matemática, afiada no português, também, que eu falava muitas coisas erradas. Pude aprender geografia, que eu nunca tinha tido aula de geografia. Gostei muito. Fizemos teatro também.* Diz-se satisfeita por ter frequentado as aulas e, com isso, sente-se reforçada no seu desejo de concluir o ensino fundamental e de prosseguir.

As aprendizagens na escola mostram ter propiciado uma atualização de seu pensamento sobre seu lugar no mundo, sobre os limites e as possibilidades que lhe são oferecidos, por isso trabalha e estuda. Mostra-se como sujeito que acredita em seu esforço e em suas ações: *Devo me empenhar bastante, né? Porque sem estudo eu não vou conseguir, pegar e ser uma grande estilista, amanhã ou depois.*

A segunda fala mostra que, se houve sofrimento, se houve dúvidas quanto ao passado, se lamentou não ter tido outras oportunidades de viver diferentemente, no tempo atual não importa, o que ela sabe é que precisa fazer alguma coisa, e está fazendo o que pode – cuida de sua vida diária, da sua família, e estuda, fazendo planos para o futuro. L. mostra escutar seu desejo que está sendo alimentado pelos declarados sucessos na escola.

O desejo de L. mostrou-se, desde o início das entrevistas, voltado em diferentes direções: ajudar a mãe, o que a fez trabalhar em casa de família a partir dos sete anos; ajudá-la também no presente, por suas doenças e pelas agressões do pai ao estar alcoolizado. O pai é excluído do desejo de ajuda, ele está imbricado no acontecimento que a empurrou para fora de casa, que provocou sua entrada num novo agenciamento de subjetivação, mas só se constituiu em acontecimento, porque já havia o sonho infantil de viver outra situação, ou seja, desejo de ser diferente: *Quando eu era pequena, eu sempre gostei, como a criança sempre sonha que quando vai crescer vai ser algo, né?* O desejo se materializou no trabalho que atenuou a situação em que se encontrava sua família: *Trabalhar a troco de rancho. Levar comida pra casa.*

Infelizmente, o trabalho infantil não é ocorrência pontual e isolada, nem conjuntural, é estrutural e atinge enorme contingente de crianças ainda hoje, mostrando uma das faces mais cruéis da sociedade contemporânea brasileira e do mundo. No entanto, nesta investigação, o que foi tratado é o processo de subjetivação da criança identificada como L., ou seja, as afecções que produziram a diferença em si mesma ao longo dos diferentes tempos vividos, a partir de um tempo que a lançou prematuramente no trabalho.

O trabalho redirecionou sua vida em tenra idade, mas muitos outros acontecimentos fizeram da vida de L. um traçado irregular e projetado em diferentes direções, distantes da escola até os 19 anos.

Em relação à entrada no EAJA, um acontecimento pode ser visto entrelaçado com novos elementos a partir do segundo encontro com L. Na primeira entrevista, a ida ao EAJA para acompanhar a tia na sua matrícula pareceu constituir-se no acontecimento que fez L. decidir-se a freqüentar a escola, perdendo a vergonha de estudar com mais idade, segundo seu sentimento. Nesta segunda entrevista, veio a informação de que o “empurrãozinho do marido”

foi que a estimulou a matricular-se: *Que eu nunca tive chance de estudar e, se eu fosse esperar por mim, sem ter um empurrãozinho, eu não ia pegar e voltar a estudar. (...) É, ele [o marido] que deu esse empurrãozinho.* O estímulo do marido e o convite da tia parecem haver tecido uma articulação com o momento vivido por L., constituindo-se nesse devir ativo “como “movimento natural” que explora vizinhanças segundo conexões não preestabelecidas, indo do coletivo ao individual e inversamente” (DELEUZE, 1999, p. 15). O “empurrãozinho do marido” avizinhou-se do convite da tia para ir à escola, numa conexão não preestabelecida, envolvendo diferentes sujeitos e constituindo-se em acontecimento para L., porque havia o desejo de aprender para construir um lugar social considerado melhor, havia o desejo de inclusão na família do marido através de uma fala que não ocorria, enfim, havia o desejo de ser diferente do que era.

Por todas essas conexões, L. decidiu naquele momento e não em outro, sua volta à escola e, com ela, um novo tempo de subjetivação.

Hoje, o marido continua a apoiá-la, incentivando-a a estudar em casa, incentivando-a a mudar os hábitos existentes: *Larga os desenho e as novela de lado e vai olhar um jornal, pra ti ficar mais culta.* É ele, também, que assume os filhos na sua ausência, quando vai à escola, permitindo-lhe um tempo de estudos necessários.

De um tempo em que tinha vergonha de ir à escola, ao tempo atual em que L. diz perseguir seu sonho e recomenda que todos o façam, mostra ter escutado seu desejo de tornar-se diferente do que era e, ao mesmo tempo, a sua “atualização” aponta para uma perspectiva de que continuará a subjetivar-se sob novas formas buscadas por ela, pois já pensa um tempo concomitante ao ensino fundamental que cursa: *Eu já vou começar a fazer o cursinho de moda.*

Parece que o cotidiano que ela vive tão organizadamente a impele para ultrapassar os limites dos hábitos de trabalho que a sustentam, mostra-se no seu desejo de sair do lugar que ocupa e, para tanto, abre-se para o virtual, para o imprevisível, através dos seus sonhos e das antecipações de um futuro que quer e está construindo.

O tempo atual de aprendizagens de L. mostra-se como um tempo de alimentar o sonho/desejo de oportunidades para viver outros tempos.



## 4.8 APRENDER É COMPREENDER O NOVO: aprendizagem, diferença, singularidade

### 4.8.1 Tempo de Rememoração

*Por maior que seja tua experiência, sempre vem uma coisa nova e diferente pra aprender. (ML.)*

Aqui começa a cartografia da história de ML., mulher casada, costureira, 45 anos, dois filhos, nunca frequentou a escola, entrou na Etapa I.

ML. veio do interior do Estado, ainda menina, para ajudar a cuidar das crianças de uma família, após ter passado um tempo com sua madrinha, onde foi maltratada, e com outros parentes, a partir dos oito anos, quando sua mãe morreu e seu pai se sentiu incapaz de criá-la.

Para ML., o desejo de aprender a ler e a escrever é visto através das lembranças de um período em que, ainda menina, com 12 anos, trabalhava em casa de família onde havia outras crianças que iam à escola. No entanto, ir à escola para ela era algo inacessível, pois a família a havia recolhido para trabalhar por ser muito pobre e ela não se via com esse direito: *Então eu achava que era assim mesmo, né? Que tinha que ser. Eu nunca fui revoltada, assim sabe? (...)* *Eu tinha vontade de ir, mas não era pra isso.*

Antes desse período lembra de ter vivido em várias casas: *Rolando, como se diz, né?* Descreve esse período como muito duro e, apesar de narrar fatos que a devem ter feito sofrer, ML. parece recordá-los, mas não os sofrimentos decorrentes. As lembranças dos fatos não parecem asfixiá-la, cristalizá-la num passado em busca de vingança, em busca de compensação; parece mais mostrar o agenciamento de um devir em que ela se produziu diferente, em que seu desejo dessa diferença a salvou, fazendo-a criativa naquilo que poderia ser, no trabalho que mais tarde escolheu, o de costureira. Este movimento é situado por Lins (2000, p. 46) como: “Um dos objetivos do pensamento-outro é de se curar das reminiscências...”, quando analisa a necessidade do esquecimento de situações traumáticas, entendido como a potência de outro pensamento que marca um futuro fora do pensamento da dor do passado, mesmo que o fato seja rememorado.

De outro modo, e tratando da formação e da função da memória, Bárcena e Mèlich, na *Introducción: La Pedagogía da la Radical Novedad*, ao abordarem a questão do genocídio praticado pelos nazistas, também apontam para as duas possibilidades que se tem diante do passado: pode-se fugir ou aprender, e “No se trata, como decíamos antes, de recordar para encontrar una oportunidad de venganza, sino de recordar para hacer justicia, cuidar del

presente y asegurar un porvenir mejor” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 27). Para ML., parece que as vicissitudes do passado a fizeram aprender, sem escola, produzindo-se pela via dos trabalhos manuais, que a deixam centrada em suas habilidades e a movem para ultrapassá-las, ainda hoje, dando-lhe um lugar no mundo sem imobilizá-la. Mostra um sentimento de pertencimento, de inclusão, quando declara: *O que a senhora pedir de trabalhos manuais, eu faço, né? Costurar. Eu costuro divinamente. Todo mundo diz, né?* Seu aprendizado foi fruto de seu próprio esforço, que parece surgido do desejo de autonomia e de independência: *Se a senhora soubesse o que eu sei fazer na vida...* Este desejo a impulsionou a encontrar formas de realizar o trabalho escolhido, trabalho que desempenha até o presente e que a faz pensar um futuro com novos desdobramentos, sob novas formas, desenhar roupas para alta costura.

ML. sabe de suas capacidades, suas realizações, seus sonhos e, a partir de suas dificuldades para aprender a ler e a escrever, reflete sobre seu modo de ser, sua pressa em aprender, sua rapidez em aprender o que se propõe. As lembranças lhe trazem as palavras de pessoas conhecidas que a estimulavam a estudar e suas dúvidas quanto às suas possibilidades de aprender a leitura e a escrita.

Ao mesmo tempo vêm as lembranças de que nunca fez um curso e, mesmo assim, aprendeu a costurar, utilizando as revistas Burda, sem lê-las, conhecendo apenas os números. Parece buscar provas de sua própria capacidade de aprender, para anular a dúvida anterior. As provas parecem ser os passos descritos para lembrar o modelo que deve costurar: *E tiro medida e tudo. Só que eu faço o desenhinho da roupa, direitinho o modelo e boto o número, que os números eu sei, né?*

É no seu trabalho que atualiza o desejo de aprender, o qual se apresenta em diferentes direções. É no trabalho que se apresenta a dificuldade em comunicar-se com as clientes, num tempo em que a ajuda da filha acena com um término, pois sairá de casa e fará sua própria vida. Aprender a ler reaparece como meio de independência que parece ter sempre perseguido. Vê-se num tempo em que precisa pensar por si mesma: *E eu só tenho dois filhos e eu não vou ficar dependendo sempre deles, né? Eu tenho que ir por mim, agora, né?* O desejo de independência reaparece no desejo de aprender a ler.

Instaurou-se um tempo com vários sentidos do não domínio da leitura ligados à possibilidade de perder a ajuda do outro {a filha}, ao surgimento de novos modelos de roupas e ao desejo de desenhar para alta costura, os quais lhe exigem estudar: *Sempre tá vindo coisas novas que tu tem que aprender. Por maior que seja tua experiência. (...) Agora tem coisas que a gente não usa sem olhar nas revistas, né? (...) ...agora eu já tenho um pouco de dificuldade, tem recorte diferente, uma coisa assim, né?* Esses sentidos parecem ter-se constituído num

tempo passado, em que ML. não sabia ler e parece haver-se colado à necessidade atual de saber, numa simultaneidade que constituiu um momento privilegiado de afirmação do tempo, atingindo ML, provocando-lhe um acontecimento psíquico, fruto de uma trama de associações possível, porque “Através de uma série de registros e inscrições diversas, os vestígios se integram assim a uma rede de associações em movimento, que se pode designar como memória plural. Esta nunca dá lugar ao registro único e fiel de um acontecimento vivido” (POULICHET, 1996, p. 17). Querer saber ler e escrever aponta para o desejo de ML. ultrapassar-se, responder às exigências da moda atual, compreender um texto que a ajude a desvendar os modelos que já não consegue simplesmente copiar.

ML. tentou ir à escola uma vez, aos quinze anos, quando surgiu o Mobral, mas os colegas riram dela e ela desistiu, não retornou mais.

O desejo de ML. materializa-se no presente com sua decisão de ir à escola, mas só pode acontecer, porque o passado continha em si esse devir aprendente. O que se produz, no presente, é o entrelaçamento entre ter sido costureira desde a juventude e a atualização do desejo de ser “mais” materializado no desejo de pertencer à alta costura, constituindo-se como sujeito em movimento. ML. não vive apenas de lembranças e não se move apenas através de hábitos, realiza sucessivos encaixes entre o presente de costureira reconhecida e as lembranças das experiências que possibilitaram chegar até onde chegou, instaurando um tempo de devires, talvez um futuro que poderá passar pela alta costura. Só depois poderá ser dito.

O estilo de ML. é de um sujeito que acede a seu desejo, olha o futuro com possibilidades de realização do que deseja e age para tal.

Da memória de ML., o presente retira as lembranças de uma infância vivida *pela mão dos outros, aqui e ali, né?* E uma vida dura até casar-se. A marca que imprimiu a essa vida parece ser a de uma busca por afirmar-se através do ser capaz de fazer alguma coisa por si mesma, trabalhando, aprendendo a costurar, costurando cada vez melhor através de sua aprendizagem solitária, seu autodidatismo.

Não saber ler não foi um impedimento para construir uma vida de trabalho qualificado, sobre o qual se manifestam clientes de ML., dizendo que trabalha divinamente.

Uma combinação de acontecimentos, no entanto, provocou rupturas na direção que tomava a vida de ML. Do lar para outros lares, do trabalho doméstico para a costura, ela lembra que decidiu começar a costurar com 16 anos, quando uma costureira havia estragado seu vestido de 15 anos e afirmou que: *Nunca mais ia ir em costureira*. A parte material do acontecimento, sua parte visível, foi o estrago do vestido pela costureira. A partir dali ML.

começou a costurar para si e para as amigas, num processo que continua até hoje. Experimentou, errou, foi fazendo de novo, utilizou revistas para escolher modelos, enfim, trilhou o caminho do trabalho, costurando e produzindo sua subjetividade, com a marca singular de quem se vê como alguém que aprende rápido o que deseja.

A partir de sua experiência empírica com uma aprendizagem rápida, duvida de sua capacidade de aprender a ler, pois já percebeu que necessita de mais tempo e isso é uma incógnita para ela, já que não é capaz de anteceder quanto tempo será necessário para sua aprendizagem, como fez com a costura. Aqui falam seus hábitos, seu cotidiano, como síntese passiva do tempo que a fez sobreviver e que foi necessária para a instauração do tempo da memória, invocada agora por ocasião da entrevista.

É esse mesmo trabalho que propiciou o acontecimento de fazê-la buscar a escola. A necessidade de ler os bilhetes deixados pelas clientes, lidos com a ajuda da filha, passou a ser motivo de provocação. A filha passou a cobrar uma independência da mãe para fazê-lo. O que até então vinha sendo feito sem problema, passou a constituir-se em problema, em necessidade de ruptura num modo de viver e de trabalhar. Não havia ocorrido antes, por isso diz-se que não se imita o acontecimento, não se pode antecipá-lo, ele produz seu presente, a cada vez singular embora repetido. Primeiro, um acontecimento levou ML. a costurar, depois outro acontecimento levou-a a aprender a ler, a buscar a escola, pois tornou-se difícil decodificar o que as clientes escrevem. Em diferentes momentos, o tempo foi sacudido, passou a ser transcorrido de forma diversa, outra necessidade foi tomando conta de ML., foi modificando sua forma de viver o cotidiano, instalou-se um redirecionamento no seu viver.

É a partir dos hábitos que ML. viveu e construiu sua forma de ser e sua memória, da qual pode retirar as lembranças que o presente provoca. Porque produziu uma memória é que ML. pode dizer de seu trabalho presente e projetá-lo no futuro. É sua memória, ainda como síntese passiva do tempo, que permite trazer ao presente essa forma de ser, produzindo um encaixe entre seu ritmo de aprendizagem e aquele que ela supõe necessariamente mais longo para a leitura e escrita, fazendo dizer à professora: *Olha, eu não vou me dar bem com as letras, por causa que tudo que eu aprendi na vida foi em dois dias, só. Eu já aprendi. Eu é uma vez.* Imprimiu um ritmo à sua ação que parece mostrar pressa, parece ser impulsionada a agir sem delongas, parece ser rápida nas decisões e ações.

Essa mesma memória, no entanto, traz as lembranças do quanto errou no início dos seus trabalhos de costura, o que implicou um tempo de repetição que mostrava o quanto ML. desejava fazer o que estava fazendo, como afirmação de mudar a si mesma, que lhe permitiu cada vez mais certos e uma sempre melhor forma de costurar, ratificada no presente por

quem usa seus serviços. Não permaneceu num tempo apenas passivo. As lembranças de seu trabalho mostram um tempo ativo de criação em seu trabalho e em projeções de outros trabalhos, como desenhos para alta costura, que exigem criação.

ML. desenha uma vida em que a faz sempre diferente de si mesma, por uma contínua busca de seu desejo de realizar um trabalho melhor, mais atualizado e em outros níveis. Sua singularidade também está nesta contínua busca de aperfeiçoamento e de superação dos próprios limites. Limites que parecem não ter sido muito tensionados no que se refere à leitura e à escrita, o que está ocorrendo no presente.

#### 4.8.2 Tempo de Passagem/Produção

*Antes eu tinha que andar atrás da minha filha pra ler, né?  
Eu achava que nunca ia ler.  
Uma coisa nasceu dentro de mim, aprender a ler e escrever. (ML.)*

Em três meses ML. realizou o desejo de aprender a ler e a escrever e está maravilhada com o que conseguiu. Sente-se encantada e surpresa, porque não acreditava que conseguiria aprender: *Eu acreditava em outras coisas que eu aprendi muito fácil, mas ler, eu achava que eu nunca ia ler.* Isso devido ao seu desinteresse anterior no que se relaciona à procura da escola.. Um desinteresse que, mais adiante, diz ter ficado para trás, pois, quando buscou o EAJA, já estava decidida a estudar, mesmo não acreditando que conseguiria aprender.

Como em outras experiências anteriores, narradas na primeira entrevista, ML. mostra que, quando decide fazer algo, não recua, concentra seus esforços e o faz. Parece que, quando consegue escutar seu desejo, coloca-se inteira para conseguir o que quer. Talvez possa ser dito que ML. é capaz de suportar o desamparo diante de algumas situações, deixa-se atravessar por forças pulsionais que a impelem a agir, no sentido de conseguir o que quer. Em outras palavras, parece reafirmar que: “Sob o desamparo, o sujeito se encontra diante da pressão constante das forças pulsionais, que o perpassam em diferentes sentidos e o inundam” (BIRMAN, 1999, p. 44), obrigando-o a buscar a resolução da questão que se apresenta, ou a satisfação do que deseja.

Nesta segunda entrevista revela que não foi só a necessidade cotidiana de ler os bilhetes das clientes que a fez decidir voltar à escola. Uma situação especial a colocou diante de uma realidade que ela julgou insuportável e inaceitável, colocando-a diante de uma fragilidade e uma impotência até então ignoradas.

Certo dia, a mãe de ML. ouviu a conversa de uma cliente acompanhada de sua mãe, no momento de buscar uma certa quantidade de roupas. Nessa ocasião foi expressa a surpresa de que era a própria cliente que fazia as anotações do trabalho executado para posterior pagamento. Em resposta à surpresa de sua mãe, a cliente respondeu afirmativamente, porque ML. não sabia escrever e, com isso, ela anotava o que queria sem que houvesse problemas de confronto de informações, beneficiando-se da sua ignorância. Com isso ML. tomou conhecimento de que era ludibriada no seu trabalho, e no seu jeito de confiar nas pessoas, sentiu-se desrespeitada e impossibilitada de reagir, se não aprendesse a ler e a escrever.

Nessa ocasião assumiu o desamparo diante de saber-se ludibriada, transformando-se num acontecimento, pois fê-la reagir. Até aquele momento não se interessava por aprender a ler, dizia que sabia muita coisa: *Ah! Não tá me fazendo falta*. Inscrevia-se na realidade por outras aprendizagens que declarava realizar facilmente.

A situação de ver-se ludibriada por alguém com quem mantinha relações de trabalho há muitos anos e, até, laços de amizade, jogou-a no enfrentamento com o que não sabia, empurrando-a para uma ação de rompimento com a direção que havia tomado sua vida, para a busca de novas aprendizagens.

Nesta entrevista, afirma estar gostando da experiência, não só da aprendizagem da leitura e da escrita, mas também da relação com as professoras e colegas, achando *tudo maravilhoso*.

Vê-se num outro lugar, porque a partir da aprendizagem realizada, conquistou uma maior segurança para se expressar, diz que agora tem o que conversar quando chega em casa.

Conseguiu também uma maior autonomia no seu trabalho, lê os bilhetes das clientes e tudo o que vem das lojas, não necessita mais da intermediação de ninguém: *Antes eu tinha que andar atrás da minha filha pra ler, né?* Escreve e deixa bilhetes para o marido e a filha.

Ao falar de seu momento atual, mostra uma alegria transbordante e fácil, quase dispensando as perguntas da investigadora. Diz estar adorando sua conquista e a faz sentir que: *Uma coisa nasceu dentro de mim, aprender a ler e escrever*.

ML. construiu uma imagem favorável de si mesma. Em diversos momentos das duas entrevistas, narrou fatos em que mostrava ser capaz de realizar coisas, de gostar de si e de ter aprendido a costurar sozinha, a partir de moldes de revistas, de sua fama de boa costureira, enfim, de ocupar um lugar social de respeito.

No entanto, deseja mais do que isso, deseja ser estilista e, por isso, sabe que deve estudar mais, sabe que a leitura e a escrita são fundamentais para poder qualificar-se, além da habilidade de desenhar, apesar de não conhecer todas as exigências para tal.

Apesar da satisfação que o estudo lhe traz, reconhece as dificuldades em aprender certos conteúdos, como por exemplo: *Não me dou muito é com as contas. Matemática.* E, quando questionada sobre seu conhecimento das medidas para fazer os moldes de suas costuras, responde que usava a calculadora. Afirmou saber operar com a calculadora, nos passos que deviam ser tomados para obter um resultado. É a ação mecânica que ML. aprendeu, não a operação em si, que poderia ser aplicada em outras situações. Foi-lhe perguntado o que não sabe e sua resposta foi: *Ah, eu não sei o que é, só sei que eu não entendo as contas. Não consigo entender.* Aqui ela está confusa, não identifica bem o que não sabe. Mas diz de sua esperança de, mais adiante, entender.

ML. fez de sua entrada na escola um acontecimento, pois declara que sua vida está muito diferente, as pessoas de sua família estão satisfeitas, ela está satisfeita, prolongando-se sobre o passado, a partir do qual projeta outros desdobramentos do desejo de aprender, vistos como muito distantes, quase impossíveis, por não dominar a leitura e a escrita: *Escrever um livro. Ser estilista.*

Mesmo sem saber se ML. vai escrever um livro ou se vai ser estilista, já é possível afirmar a volta à escola como acontecimento, por aquilo que já mudou, por todas as mudanças que declara estarem ocorrendo à sua volta, e pela possibilidade de novos desdobramentos que delas podem advir, numa multiplicidade só passível de ser afirmada no futuro, após sua materialização.

Por sua ida à escola, ML. provocou movimentos não só em si, mas também na sua família, o que lhe permite ver-se num outro lugar, lugar de importância e de consideração, talvez não imaginado antes. Recebe ajuda do marido que lhe faz ditados, julgados importantes para sua aprendizagem: *Meu marido faz ditado comigo. E agora nas férias vou fazer bastante ditado, que eu ainda engulo as letras, né?* Vê seu filho, que não prosseguiu seus estudos após o 2º Grau, manifestar o desejo de voltar a estudar no próximo ano, e ela atribuiu essa decisão ao estímulo que seu esforço provocou: *É uma lição de vida.* Sente-se num clima familiar diferente do que tinha até então.

Ao entrar na escola, ML. penetrou em novos agenciamentos de subjetivação, constituídos por novas relações com outros sujeitos, no ambiente de estudo, mas também nos ambientes conhecidos, como a própria família que se vê modificada pela nova forma de ser de ML. desdobrando novas formas de responder à “nova” mãe e esposa, afetada pelos atuais movimentos em direção à escola. Não é só ML. que se torna diferente do que era, multiplicam-se os desdobramentos de diferenciação no seu entorno, eles próprios mostram

rupturas individualizadas no modo de ser de cada sujeito atingido por esses desdobramentos. O grupo familiar já mostrou estar reconfigurando as formas de se relacionar.

ML. torna-se diferente do que era, recuperando e atualizando um tempo de infância que torna prazeroso, como não o foi naquela época. Isto é manifestado por sua expressão sobre as festas de encerramento do semestre de aulas, as quais classifica como uma alegria. Ela diz que nunca teve uma boneca verdadeira, só as que produzia *com cabelinhos de milho, amarrava uma coisinha, era com aquilo que eu me entretia*, enquanto cuidava das crianças de uma tia. Era esse o seu divertimento. Hoje, na escola, diverte-se e ri com as colegas, afirmando que essa é a infância que não teve.

O motivo para buscar a escola foi o aprendizado da leitura e da escrita, mas ultrapassou a dimensão cognitiva, com ela expressou-se uma necessidade psíquica de prazer e alegria, recuperando um tempo que não se realizou como desejava, numa infância repleta de responsabilidade e trabalho. Mesmo sem realizar o que, hoje, é lembrado como falta – não ter sequer uma boneca, parece não ter imobilizado ML., foi pelo trabalho que se constituiu e marcou seu lugar, na família e na sociedade, tentando, no tempo atual, estudar para qualificar ainda mais o que sabe fazer. Este semestre alimentou seu sonho e, por isso, pretende continuar a estudar: *Vou fazer um supletivo, mais tarde, né? Conforme, vou adiante. Se Deus quiser.*

A singularidade em ML. delinea-se nessa sua forma de responder aos problemas que lhe surgem, com uma ação que a faz sentir-se avançar, que a faz romper com algo produz mal-estar e não a agrada. Mostra transformar muitas situações cotidianas em acontecimentos, pois seu desejo não está confinado, é “atualizado” por ela, no seu contínuo movimento de agir.

Confirma-se o que se manifestou na primeira entrevista, ML. não se limita ao cotidiano dos hábitos e da repetição mecânica de sua vida, cede ao seu desejo de criar novos modos de viver, por isso mesmo transforma situações em acontecimentos e toma novos rumos.

Constitui-se como sujeito da diferença, porque se torna diferente de si mesma, quando busca alternativas, quando busca novas aprendizagens, quando alimenta seus sonhos. Nisso tudo reside sua trajetória singular, no tomar para si a decisão de romper com o que a afasta daquilo que não aceita, como, por exemplo, estudar para não ser mais ludibriada no seu trabalho, porque se sentiu traída na confiança depositada na pessoa que fazia as anotações sobre o trabalho realizado. Com relação ao fato, manifestou-se assim: *Eu fiquei muito triste. Confiava demais. (...) ...e daí eu fico numa mágoa, que eu fico até doente, de acontecer essas coisas.*

Transformou a traição de uma pessoa em acontecimento que redirecionou suas aprendizagens, mas porque havia a tensão psíquica de ultrapassar seus limites de costureira, ou seja, o desejo de criar e de ser diferente.

#### 4.8.3 Tempo de Fechamento/Abertura

Não ocorreu a terceira entrevista, porque ML. não estava mais na escola e não foi possível manter contato com ela.



## 4.9 LER É PODER MOVIMENTAR-SE: aprendizagem, diferença e singularidade

### 4.9.1 Tempo de Rememoração

*Meu maior sonho é ler, porque é muito ruim a gente não saber ler.  
A gente quer pegar um ônibus, não consegue.  
Vai numa loja, não consegue nem ver preço. (W.)*

Aqui começa a cartografia da história de W., mulher casada, 49 anos, dona de casa, dois filhos, entrou na Etapa I.

W. veio do interior do Estado, sua família vivia da lavoura, família numerosa com oito filhos. Na sua história de trabalho, W. afirma ter plantado cana-de-açúcar e banana, quando menina – para ajudar no sustento da família, e quando casada – ajudando o marido. Mais tarde, com o marido, trabalhou durante cinco anos numa Estação de Rádio, mesmo sem saber ler e escrever. Foi para Porto Alegre, quando casou aos 17 anos, e trabalhou com o marido numa emissora de TV.

No presente da fala de W. aparecem, em primeiro lugar, as dificuldades cotidianas enfrentadas pelo sujeito não letrado para reconhecer o ônibus desejado, realizar compras etc. Seu desejo de aprender a ler e a escrever está vinculado ao desejo de inclusão no mundo dos códigos escritos que fazem parte de seu cotidiano.

É este presente que a provocou a buscar a escola, mas o desejo de estudar se instaurou na infância e na adolescência, trazido à tona pelas lembranças da perda do pai e a necessidade de trabalhar para ajudar em casa, por ser a mais velha.

É do passado que surge a visão das lágrimas por não poder acompanhar seu irmão mais novo, enquanto ela tinha que trabalhar na lavoura. Naquele tempo, também, parece ter construído o desejo de viver longe do duro trabalho da terra, classificado como *uma luta*, que reaparece, quando já casada, na volta ao interior e no sofrimento que isso lhe causou. Assim, o ir à escola parece ter o duplo sentido de sair de um tempo duro e trabalhoso, e a inclusão num tempo novo, de aprendizagem.

O desejo de fugir do trabalho da lavoura manifestou-se pela vinda à cidade, com o casamento, fixando-se em Porto Alegre, que ela já conhecia desde criança. Um tempo também de muito trabalho, mas um trabalho diferente, numa estação de rádio, como operadora, que ela adorava. *Por mim, eu não tinha saído nunca.* Parece que não é o trabalho que a assusta, mas sim o trabalho na lavoura. O esgotamento do marido levou-a de volta à lavoura, vivendo um tempo de sofrimento solitário, por não querer desagradá-lo: *Ah, eu não falava pro meu esposo que não gostava, né, pra não magoar ele, que ele tava muito...*

No entanto, alguns anos depois, uma doença que ela adquiriu foi o motivo de voltar à cidade, primeiramente em busca de recursos médicos, mas que lhe serviu de caminho para nela voltar a viver. Era da cidade que ela gostava. Era na cidade que ela dizia estar feliz. Era a cidade que ela buscava.

A história de como viveu um duplo sentimento de preocupação pela sua doença e de alívio e alegria por estar voltando à cidade, mostrou o quanto desejava outro modo de vida e o quanto ter perseguido seu desejo instaurou um tempo de passagem para uma nova reorganização psíquica. Os sinais dessa passagem estão no relato de uma cena, à sua chegada, doente, na casa de um irmão que a acolhia, para posterior encaminhamento ao hospital. Ela havia tido diferentes pensamentos sobre a atual situação e, naquele momento de chegada, conta: *Graças a Deus que eu tô aqui. E bati nas costas do meu esposo e disse: “Nego, vai buscar os guri lá fora, e vamo começá do nada, aqui”. A gente só olhô um pro outro assim, não falô nada,, mas eu acho que nem fui eu falando, que foi Deus”*. Parece que ali ocorreu o que Poulichet (1996, p. 16) descreve: “Dois instantes que se identificam mutuamente no sentido pleno do termo, isto é, que eles se dão identidade reciprocamente, através de um acontecimento que atinge o corpo”. Parece aqui que W. havia resolvido, internamente, algo muito forte, algo que a atraía, algo mais poderoso que um dever de mãe e de esposa. Parece que houve o desfecho de algo, na ordem da organização e relação pessoal com sua família, e estava relacionado à tensão psíquica pela escuta de seu desejo, atingiu seu corpo e produziu um tempo identificante. O tempo foi suspenso sabe-se lá que lembranças se colaram ao momento presente, momento de antevisão futura de novo modo de vida. Não houve necessidade de explicações, o que ficou resolvido não precisava ser falado.

A partir daí refizeram sua vida, novamente em Porto Alegre. Foi essa a passagem de um tempo identificante, um tempo em que W. parece haver experimentado a identificação entre uma imagem de vida que desejava e o início de sua materialização, um instante que se prolongava, se estendia, que era antevisto num futuro que já se tinha posto em marcha, no momento do cruzamento de olhares com o marido e no pedido, que não era um pedido, mas sim uma decisão de busca dos filhos na casa que estavam deixando.

Hoje, W. reafirma seu lugar como do lar, mas se expressa como sendo uma mulher que deseja fazer outras coisas, não se resigna a um papel restrito. Seu desejo não realizado, na infância e na adolescência, de freqüentar a escola retorna agora, atualiza-se como sendo *sonho de toda mulher*. Não é sonho só dela, acredita que outras mulheres, grupo ao qual se sente pertencer, também desejam o mesmo. Aqui inclui-se em outro espaço cultural, o das mulheres de seu tempo, imaginando que está querendo o que as outras mulheres também querem.

No entanto, o estudar, agora, parece ter outro sentido. O desejo de estudar deslocou-se da possível relação com a fuga do trabalho pesado e ida para um tempo compartilhado com o irmão, na escola, para a experimentação da leitura e da escrita em outro nível, através de um computador, visto como um possível *companheiro*, porque *Não tenho muita experiência, mas eu quero aprender. É um companheiro pra mim. Que fico sozinha, né?* Encontra-se num outro tempo, um tempo em que está só, pois o marido continua a trabalhar, podendo ser preenchido de forma diversa de outros tempos.

Além dos vários sentidos que foi tomando o desejo de aprender de W., outro foi sendo construído, hoje estende-se para outra relação com o outro: *Eu tenho vontade de aprender pra poder ensinar pros outros*. Este parece ser outro modo de incluir-se no mundo. Parece fazer um movimento para inserir-se em diferentes tempos, com diferentes sentidos, como mulher, como esposa que está só, quando o marido trabalha, como alguém que também ensina. Parece ter encontrado um tempo de satisfação, pois declara: *Me sinto bem mesmo. Me sinto feliz*.

As diferentes formas que tomou o desejo de aprender; a reafirmação de seu lugar *como do lar*, mas realizando-se num outro tempo, como sonha *qualquer mulher*; a experimentação da leitura e da escrita em outro espaço, através de um computador; e como alguém que também ensina; todas essas formas parecem mostrar que W. reinterpreta o passado, reinterpreta seu lugar no mundo, movimenta-se nele, e com ele troca informações, com ele transforma-se. Parece que aprende, mas não por aquisições progressivas, parece que suas repetições do desejo de aprender geraram “uma matriz, uma alteridade por composição de objetos, {que} dão lugar a montagens pulsionais que interpretam o real, de uma maneira que não é de modo nenhum pré-formada” (POULICHET, 1996, p.20). W. vive seu tempo, transforma-se na sua duração sem nenhuma possibilidade de previsão.

Não sente a timidez e a vergonha que pensou aparecerem, quando chegasse à escola. Seu desejo de estudar se materializou, encontrando alegria em estar com outras pessoas adultas, tal como ela, longe daquela *molecada* – alusão à tentativa anterior de estudar, rejeitada por não se sentir bem. Parece que o sentido de aprender, agora, está acoplado a uma experiência de convivência com outros adultos, com os quais pode fazer amizades. Além de ler e escrever, gosta de estar na escola porque: *Eu gosto de ver as amigas, conversar*. Busca companhia, pois permanece só no tempo que seu marido trabalha.

O que parece movimentar W. é a crença da possibilidade de realização do que deseja, que a acompanha sempre, se desloca, se transveste, mas que se materializa na palavra Deus, um signo que dá visibilidade ao seu movimento em direção ao futuro, a novas possibilidades. Ela se curva às vicissitudes da vida, aos fatos que lhe impõem percursos não desejados, até

armazenar forças, até encontrar uma forma de retomar o que lhe agrada, o que a faz feliz, o que deseja. Ela expressa seus sentimentos, ela diz o que gosta e o que não gosta, o que suporta para fazer seu companheiro feliz, mas busca modificar o espaço em que vive. No entanto, ela não se coloca como o sujeito que faz, é o outro que lhe concede a satisfação do desejo, este outro é Deus, cuja presença vê em toda a parte, onipotente e sábio. Inúmeras foram as expressões que acompanharam sua palavra: *...graças a Deus, não tenho; ...mas Deus o livre, não queria...; Mas Deus trouxe de volta; Então eu só chamava a Deus...; Parecia Deus falando comigo...; Graças a Deus que eu tô aqui...; ...mas eu acho que nem fui eu falando, que foi Deus; Como eu digo, deus pegou de lá...; Mas Deus sabia que eu não tava. Pra Deus...* Expressões que parecem já fazer parte dos hábitos parecem coladas à fala, numa repetição que parece ter-se automatizado, mas ao mesmo tempo parecem mostrar um imaginário que impele W. a ultrapassar-se e a conseguir novos modos de ser.

Enfim, W. move-se em diferentes sentidos, este é seu estilo de vida, busca reiteradamente viver outros tempos.

A trajetória de W., que se inicia no campo e se prolonga com a vinda para a cidade, não foi linear, seu caminho é um mapa de vindas e voltas, até enraizar-se na cidade, conforme seu desejo. O desenho desse mapa, que continua a ser traçado, traz as marcas de uma produção subjetiva entrecortada por vários pequenos/grandes acontecimentos revelados ao longo de sua fala. Tantos outros podem ter ocorrido, mas não narrados nessa ocasião.

W. parece migrar, não só do campo para a cidade, como de um território a outro. Suas lembranças da infância começam com a morte do pai, aos treze anos, a qual sacramentou sua vida para o trabalho, na ajuda do sustento da família, e confirmou sua exclusão da escola que tanto desejava, junto ao irmão mais jovem, o que lhe foi negado. Como filha mais velha, a lavoura a segurou, mas ali construiu um desejo de fuga e uma esperança de outra vida.

Sua primeira oportunidade de saída de um espaço não desejado foi pelo casamento, construindo um tempo feliz, com outro trabalho. Lembra de ter sido um período muito cansativo, junto com o marido, em horários que não lhe permitiam sair juntos, nunca. Por isso, acabou voltando para a vida do campo: *Eu adorava. Por mim, eu não tinha saído nunca. Só que meu esposo esgotou, porque eu morava ali, minha casa era junto, ali. Eu não saía.*

Falar desse tempo fez aparecer o sentimento de seu pertencimento a um lugar, de sua inclusão num mundo letrado: *Eu era operadora. Eu e ele.* Não sabia ler, mas conta como tinham, ela e o esposo, mecanismos de comunicação e de identificação de chaves e botões das máquinas para acionar e operar. Tinha consciência da falta de domínio das letras, mas usava outros esquemas para lograr realizar as tarefas que lhe cabiam, e sentia orgulho disso: *Porque*

*não precisa saber ler, né? Vale a inteligência também, né?* Para colocar ou retirar os transmissores no ar, dependendo do tempo, devia acionar teclas de diferentes cores, guardar os horários em que faltasse luz, fazer um relatório disso tudo. Havia necessidade de ligar gerador de luz, saber exatamente os horários, caso contrário implicava multa. E o fazia de memória: *Aí guardava tudo na cabeça...*

Desta vez é a doença do marido que a leva de volta. Sua relação afetuosa parece falar mais alto e ajudar a suportar um tempo que não deseja. O que relata não parece ser um tempo de submissão, no qual simplesmente suporta passivamente o seu destino. Parece um tempo de gestação de um acontecimento que lhe permitisse voltar à cidade, a qual desejava. E esse acontecimento surgiu, foi sua própria doença que lhe redirecionou a vida. Foi esse o tempo de negociar com o esposo a mudança desejada. Aqui, o acontecimento para a saída não se anunciou com antecedência, mas havia uma atitude de espera do inesperado, no desejo não realizado. Nessa ocasião foi a doença de W., poderia ter sido outro acontecimento. Só é possível ver a doença de W. como acontecimento, depois, através dos desdobramentos que ele provocou, da ruptura no modo de vida levado até então

Já na cidade, recomeçou sua vida. W., hoje, relata seus sentimentos como sujeito que não sabe ler e escrever, como esposa que se sente feliz com esse lugar, mas que, mesmo assim, sente falta de algo, sente-se inútil por não conseguir dar conta da leitura de um jornal, por ter dificuldade de tomar um ônibus ou comprar algo numa loja. Sente-se realizada por um lado, incompleta por outro, um tempo de tensão entre o que é e o que antevê que pode vir a ser.

No presente, vive um outro tempo, que não a prende ao trabalho, além das tarefas domésticas, possui um tempo para si, seu marido trabalha e ela tem um tempo de solidão, pode retomar seu desejo de estudar. Aqui um acontecimento rompe um tempo de solidão de forma menos intensa que seu retorno à cidade: *A minha decisão foi que eu vinha do centro e eu encontrei uma colega minha. E aí minha colega disse que estava estudando aqui. E eu passei pra ver se era verdade dela, aí já fiquei estudando.* Não há manifestação de sentimentos intensos com a decisão, mas um registro de uma decisão importante, que só foi possível, porque o desejo estava ali à espera, e o encontro de W. com sua amiga, quando: *Pensa bem, vim pro centro pagar conta e não fui pra casa,* pode ser visto como novo acontecimento constituído num cruzamento de linhas: ida ao centro por um motivo, encontro com uma amiga, recebimento de informações sobre a escola, a escola está próxima, o horário é viável para ir até ela naquele momento. A partir disso o cotidiano de W. reorganizou-se em função da escola, outras linhas foram e continuam sendo traçadas, permitindo compreender o

pensamento de Deleuze que reflete sobre os hábitos de pensamento, sobre o aumento das coisas e dos pensamentos, e diz: “[...]eu tendo a pensar as coisas como conjuntos de linhas a serem desemaranhadas, mas também cruzadas. [...] Não é a linha que está entre dois pontos, mas o ponto que está no cruzamento de diversas linhas” (1992, p. 200). O encontro entre W. e sua amiga é um ponto, é um acontecimento.

A partir do novo acontecimento, W. voltou à escola que deseja desde a infância e, a partir dessa volta, está instaurado um tempo de outros devires, só sendo permitido neles pensar dada a singularidade de sua trajetória marcada por constantes movimentos de buscar o que deseja, mesmo que intercalados por períodos de aparente imobilidade.

#### 4.9.2 Tempo de Passagem/Produção

*O meu esposo lia pra mim, mas não é a mesma coisa, né?  
As amizades que a gente conheceu.  
Foi uma coisa muito importante pra mim. Eu era muito sozinha. (W.)*

Após dois meses e meio de estudos no EAJA, W. não fala das dificuldades cotidianas enfrentadas pelo sujeito não letrado, mas reafirma o desejo de ler a Bíblia em mais de um momento, como algo muito importante para a sua vida, pois está ligado à sua religiosidade, à sua crença em Deus, invocado inúmeras vezes nas duas entrevistas: *Era tudo o que eu queria na minha vida. Era ler a Bíblia. Antes chegava a ter, era aquele sonho, né? Pra glorificar a Deus e ler! Que o meu esposo lia pra mim, mas não é a mesma coisa, né?*

Ao falar sobre seus progressos na aprendizagem da leitura e da escrita, afirmou ter conseguido, com ajuda, escrever um livro sobre a fé, a esperança e o amor, e outro, sobre a novela *com o Thiago Lacerda*. Com essas e outras atividades, acha as aulas maravilhosas, pois afirma estar aprendendo muito.

As atividades desenvolvidas no EAJA, um passeio ao jornal Zero Hora – visita às instalações de impressão, uma visita à Usina do Gasômetro – exposição de lançamentos de produtos industriais, palestra sobre a amizade por parte de um Irmão lassalista, foram elogiadas, juntamente com a atuação da coordenação e das professoras envolvidas.

No entanto, a atividade que ocupou mais tempo no relato foi a palestra que envolveu as pessoas e as colocou inteiras, nos seus sentimentos, na exigência de olhar uma para a outra, na troca de mensagens.

O relato de W. aponta para o entrelaçamento dos sentimentos com as aprendizagens, mostrando que as significações movem os sujeitos a aprender. A aprendizagem não é um ato

puramente cognitivo, como assinala Deleuze, nasce na sensibilidade do aprendiz, o qual “aprende o que só pode ser sentido” (1988, p. 271).

Novo vestígio do entrelaçamento da sensibilidade com a cognição surgiu quando lhe foi lembrado que, na primeira entrevista, havia afirmado gostar de História, e sua resposta foi relacionar seu gosto com outro tipo de história: *Era, porque eu tinha uma história muito bonita de amor. Com o meu esposo. Trinta e três anos de casados.* Demonstrou o desejo de escrever também essa história. Sua concepção de História parece identificar-se com a história de seus sonhos, pensar naquela parece provocar uma descarga psíquica que a faz sonhar e desejar algo no futuro, ultrapassa a cognição, parece fundir-se com seu desejo.

Seu atual tempo de escolarização é assinalado também como um tempo marcado por novas amizades: *As amigadas que a gente conheceu Novas pessoas. Novas professoras. Foi uma coisa muito importante pra mim. Eu era muito sozinha. Aqui arrumei amigas, né?* Estar sozinha significa sua aprendizagem na relação com o outro, não fala no seu processo de aprender como algo individual, como sucesso seu apenas. A realização de seu desejo passa pela partilha com o outro.

W. fala dos desdobramentos de sua aprendizagem sempre compartilhada com alguém. *Agradece a Deus porque ele botou o EAJA para gente aprender, né?* E, agora, é ela que lê a Bíblia para o marido. Mostrou aos filhos os livros que escreveu: *Chegaram a se emocionar. Chegaram a chorar, sabe?*

Sente, também, que seu esforço em estudar e ir à escola, para aprender a ler e a escrever, significa um presente para sua mãe, a qual vê com admiração e à qual atribui um esforço enorme para criá-la sozinha desde os treze anos. Quando sua mãe soube que ela estava estudando, incentivou-a e demonstrou querer ir junto, mas ficou gravemente doente, conforme relato nesta entrevista. Sente que está realizando algo desejado por ela durante anos de muitas dificuldades para sobreviver: *Então eu fiquei muito feliz que este presente eu dei, né?*

W. valoriza o que aprende, relaciona suas aprendizagens ao processo de estudo e reconhece que ler e escrever lhe propiciou uma fala mais correta, afirmando que: *Eu não sabia nem falar. Falava tudo atrapalhado. (...) E agora muita coisa já aprendi, o que é falar direito. Que a gente quando não sabe ler, eu era praticamente analfabeta, não sabia nem assinar meu nome, né?*

As emoções que surgem à medida que aprende são enfatizadas, mostrando um sujeito que se faz mais feliz, ao longo do tempo de desenvolvimento de atividades cognitivas, mas realizadas num ambiente que ela descreve como de *conhecer amigadas.*

Em aproximadamente dois meses e meio, W. já domina um certo nível de leitura e escrita, reconhece e valoriza seu progresso, sente-se feliz como sujeito que é capaz de ampliar seus conhecimentos. A aprendizagem de W. estabelece uma rede com o outro, tira-a do isolamento, lança-a num movimento de inclusão, o que sempre mostrou desejar.

W. demonstra mover-se num tempo cujas respostas para seu desejo são atribuídas a um Deus que a acompanha e coloca “coisas” em seu caminho, as quais a fazem alcançar o que quer: *Agradeço a Deus pelo La Salle, porque ele botou o EAJA pra gente aprender, né?* Constantemente invoca a presença de Deus, colocando-o como causalidade para os fatos que ocorrem em sua vida, esta é uma nota recorrente em ambas as entrevistas.

Nas lembranças trazidas ao presente, nas duas entrevistas, demonstra não ser abalada pelos contratempos encontrados a ponto de imobilizá-la, porque se sente forte e amparada por Deus. Apesar desta religiosidade, ela se diz solitária, mas se coloca num lugar especial, ela é especial, sua história é especial.

Narrando a recente doença da mãe, descreveu como, através de orações com o pastor de sua religião, conseguiu falar com sua mãe que estava na UTI, apesar das restrições de seus irmãos, e, só a ela, a mãe contou determinadas coisas, após o que retornou à UTI: *E tem oito irmãos, mas eu fui a escolhida pra ficar com ela (...) Eu tava realizada, sabe? Realizada, com aquela paz no coração, assim.* Tudo isso como um privilégio recebido de Deus: *Porque Deus ouviu minha oração.* Um privilégio, porque ela adora a mãe e procura retribuir o esforço que fez para criá-la: *Ela me deu muita força por causa do estudo. (...) Ela me deu muita força.*

O lugar especial no qual se coloca pode ser visto com diferentes sentidos. Pode sugerir um sentido romântico, como um “eu” particular e central, quando vê seu casamento como *uma história de amor muito bonita*, que continua após mais de trinta anos de convivência, o que lhe provoca o desejo de escrever um livro para perpetuá-la. Ao mesmo tempo que se diz sozinha, quase não fala sobre os filhos e os irmãos. Pode também ter o sentido de um caminho singular, conseguido solitariamente no casamento, independente de relações mais próximas com os familiares.

W. indica construir sua diferença na linha da religiosidade, que se cruza com outras linhas, ao longo de sua vida, constituídas por diferentes temporalidades, a da infância que lhe negou a escola, a do casamento que a levou para a cidade, que a fez retornar ao interior e à lavoura, a da doença que lhe propiciou voltar à cidade que desejava e, hoje, a inclusão na escola, desejada desde a infância.

Ao longo de todas essas linhas e cruzamentos, W. demonstra haver constituído o hábito de levar seu pensamento à existência de Deus, com a crença de que Ele a acompanha e

a protege, parecendo afetá-la no sentido de produzir um estado de tranquilidade e uma visão de mundo onde o futuro já está de certa forma posto, alguém vigia seus passos.

A crença num ser superior que a protege mostra ter uma significação que a faz agir para realizar seu desejo, como aprender a ler e a escrever. No entanto, a crença não a imobiliza, foi na mesma cultura que construiu sua crença e também sua sensibilidade e desejo de aprender, que se “atualiza” no desejo de manejar um computador, desde a primeira fala, para preencher um espaço em que se sente solitária.

Ler e escrever atualiza-se e prolonga-se no desejo de fazê-lo através de uma tecnologia, mostrando um atravessamento da cultura no tempo atual. Ainda não o conseguiu, permanecem a possibilidade e a pergunta sobre que tipo de relação vai estabelecer com ele, uma relação mecânica de simples prolongamento do ato de ler e escrever manual, ou alguma produção singular. De qualquer forma, novo agenciamento de subjetivação já está em curso, a presença da tecnologia já está presente, como virtualidade.

Talvez consiga escrever a sua história de amor, como ato de criação, como síntese do tempo que constrói seu pensamento na diferença de si, podendo recriar-se enquanto ato reflexivo que a escrita propicia.

Os depoimentos sobre os pensamentos e as ações realizadas a partir do seu ingresso na escola mostram que ela está se constituindo num acontecimento, está dando a W. a possibilidade de ser algo que ainda não era, mas que mostrou sua virtualidade através de diferentes vestígios do desejo de aprender a ler e a escrever, com seus desdobramentos no desejo de ter um computador e de registrar sua história.

Resta saber se conseguirá realizar-se como um eu particular, num mundo massificado que permite a particularização, ou um eu singular que consegue colocar sua marca, criando nova forma de ser pela escrita, como invenção na concepção de Kastrup (1999), na invenção sem necessidade, intempestiva, imprevisível.

Está aberta a possibilidade da criação, só depois da escrita será possível vê-la, não somente no seu resultado, mas também nos desdobramentos futuros, decorrentes desse tempo de passagem/produção.

#### 4.9.3 Tempo de Fechamento/Abertura

A terceira entrevista não foi realizada, porque W. se afastou da escola para atender sua mãe necessitada de cuidados permanentes em sua casa. W. foi contatada por carta, respondeu através de telefonema, afirmou sua satisfação por ter estudado no EAJA e manifestou seu

desejo de voltar, marcou um horário para o terceiro encontro, mas não compareceu e nem o número do telefone celular que havia fornecido respondeu às chamadas realizadas.

## 5 OS ENTRETEMPOS DA INVESTIGADORA

Acompanhar o pensamento de cada sujeito acerca do presente com seus encaixes nas lembranças do passado propiciou delinear o traçado singular dos movimentos de “atualização” do desejo de aprender, como também o que há de comum ao grupo, não como generalidade, mas como incidência singular do mesmo, ou seja, a materialização da multiplicidade do uno. Propiciou também o registro do eco desses movimentos no meu pensamento, ou seja, no desdobramento do meu tempo, na minha duração enquanto sujeito investigador, com as implicações no processo investigativo.

O que segue é o que pude cartografar do que foi comum ao grupo, ou seja, o nomadismo dos sentimentos e das afecções nos sujeitos, bem como parte das afecções na minha subjetividade, ao realizar a investigação.

### 5.1 PRIMEIROS ENTRETEMPOS

Num primeiro momento, escutar os sujeitos em cada entrevista produziu em mim um sentimento de admiração e respeito pelas histórias que eram narradas de forma despojada, mas com certo pudor. As histórias eram repletas de um sentimento de vergonha por presumíveis fracassos e de certa dose de orgulho por terem vivido e lutado até o presente, apesar das inúmeras e grandes dificuldades. De toda forma, apresentaram-se como sujeitos que tinham muito para dizer para quem os convidou a participar da investigação e que representava um suposto conhecimento da esfera da escola.

Durante a leitura das entrevistas, cada pensamento foi sendo encaixado e desencaixado um no outro, às vezes na primeira leitura, às vezes em outras que se seguiram, num trabalho de ampliação de distinção e clareza dos diferentes elementos contidos na fala do sujeito representada no texto.

Os depoimentos encontrados nessas entrevistas ecoaram em dois sentidos, sem ordem hierárquica, porque foram sendo construídos aos poucos como um mosaico móvel e em transformação. O primeiro sentido emergiu de uma reconfiguração de minha própria memória, quando, ao acompanhar o movimento do desejo de aprender a ler e a escrever dos sujeitos, produzi sentidos que tinham a ver com o meu próprio processo de aprendizagem da leitura e escrita, na infância. Esse sentido será detalhado no último capítulo desta investigação. O segundo sentido foi sendo delineado pouco a pouco pela cartografia do

movimento do desejo de aprender de cada sujeito, a partir da qual foram construídas as primeiras e temporárias conclusões sobre tudo o que foi ouvido, lido, pensado e repensado.

Durante a leitura do conjunto das entrevistas foram feitas perguntas para seguir o deslizamento/movimento do desejo de aprender, tais como: o que provocou a procura da escola, no presente? O que se constituiu em acontecimento? Quais os sentidos produzidos pelo desejo de aprender nos diferentes tempos vividos? O que se repete, não como oposição entre identidades, mas como produção de diferença? O que se repete como pensamento solitário e singular, como o “mais interior da vontade”, que marca o estilo dos sujeitos, fora dos hábitos e das particularidades da memória?

Para responder a essas perguntas foi necessário assinalar a separação entre o que pertencia à esfera da extensão, ou seja, do espaço, e o que pertencia à esfera da duração, ou seja, do tempo. O que pertencia a este último demarcou o interesse dessa investigação, portanto, foram acompanhadas as diferenças produzidas no tempo como duração de cada sujeito, ou seja, as diferenças de natureza.

Embora o interesse da pesquisa esteja delimitado ao tempo, esse se materializa no espaço como tessitura na qual se situaram e se produziram os sujeitos e sua subjetividade. Daí serem apresentadas esquematicamente as condições de vida descritas pelos sujeitos: quase todos nasceram no interior e migraram para Canoas, com exceção de uma jovem que nasceu ali, mas foi para o interior e voltou. Sete das oito mulheres tiveram o trabalho doméstico como meio inicial para prover a sua vida, para sair da família e para construir a sua própria. Apenas duas mulheres tiveram acesso à escolarização até a 5<sup>a</sup> série, os demais entrevistados, ou tiveram acesso à escola apenas num tempo muito curto, ou não a frequentaram, devido a obstáculos comuns (necessidade de trabalho na lavoura devido às condições econômicas precárias da família, dificuldades apresentadas pela localização da escola ou tratamento recebido dentro dela).

Os sujeitos foram ou voltaram à escola depois de adultos, porque reconheceram a importância de obter um certificado de conclusão do ensino fundamental; de obter um certificado numa determinada instituição vista como de boa qualidade; ou, ainda, de *ter estudo e sabedoria*. Todas essas exigências foram reconhecidas como necessárias para ingressar em outro lugar social, por isso, o desejo de estudar deslizou de um território onde apenas significava uma alegria diante do novo, na infância, para conectar-se à necessidade de trabalho e melhoria nas condições de vida, no presente. O desejo de cada um mostrou suas articulações com a cultura que lhe impõe certas necessidades para continuar a reproduzir sua vida, mas as ultrapassa, quando produz sua própria forma de lidar com elas. Ou seja, esses

sujeitos tiveram uma inscrição simbólica singular “visualizada” em seu estilo de encontrar e lidar com o trabalho, por exemplo: em A. traduziu-se pela inserção no trabalho sem movimentos marcantes para redirecionar essa trajetória; em L. sua inserção no trabalho foi prematura, exigindo-lhe viver com outra família aos sete anos; em ER. foram muitos os trabalhos assumidos, os quais foram associados a um forte investimento psíquico para não se deixar esmorecer ao longo deles.

Portanto, o desejo de aprender de quase todos os sujeitos fez parte de uma rede de ações cotidianas necessárias para o sujeito providenciar sua vida biológica, e não se centrou no desejo de escola; transformou-se, não no sentido de evolução, mas no sentido de ter passado por pontes ou desvios, numa urdidura em novos agenciamentos de subjetivação cuja centralidade era o trabalho; a aprendizagem estava imbricada no processo de trabalho.

Ainda, a história do desejo, comum a todos os sujeitos, foi o caráter de imanência da relação entre aprender a viver e diferentes condições de trabalho, mostrando o seu caráter rizomático através da produção de novos sentidos, conectados entre si e fazendo parte de uma linhagem, sem a preponderância de uns sobre os outros.

EP., por exemplo, hoje busca realizar o seu desejo de aprender junto ao filho, estudando na mesma escola, e fazendo com que ele supere suas dificuldades, as quais ela põe na mesma fala das lembranças das suas próprias dificuldades, num tempo de juventude, da mesma forma que ela vê estar ocorrendo com ele, no presente, embora as condições espaço-temporais sejam diversas.

L., por sua vez, incomoda-se com seus irmãos que não estudam como deveriam e com isso preocupam seus pais. Não quer realizar seu desejo de estudar como algo solitário, deseja-o também para o outro, no caso, os irmãos, porque sabe o quanto lhes fará falta para ocupar outro lugar no mundo do trabalho, no futuro.

O desejo de A. de estudar já na maturidade para ganhar mais, para ter uma vida melhor, faz parte de seu desejo de ajudar a filha, fazendo-o através da ajuda ao genro na compra de um carro, coisa que ele também deseja para si, mas adiou para poder realizar essa ajuda.

Os depoimentos apontaram para uma conexão entre a escuta do próprio desejo e a produção da solidariedade para com o outro, o que era desejado para si também o foi para o outro. Parece que escutar o próprio desejo produziu um reconhecimento e um respeito pelo outro.

O desejo de aprender para poder ajudar as filhas, quando elas estavam na escola, fazia D. ter seu desejo de aprender despertado. Hoje, esse desejo está entrelaçado no desejo de

recuperação da fala que diz não ter utilizado ao longo da vida, por medo de errar, e hoje considera que falar é uma forma de se defender.

E. hoje abriu mão de ser professora, mas volta a estudar para ter um conhecimento que representa um novo começo, após ter passado por períodos de muita tristeza.

No desejo de C. há uma urdidura entre a necessidade de escolarização para conseguir um trabalho e a esperança de obter uma sabedoria que imagina ser dada pela escola, o que parece valer não apenas pelo resultado que será obtido, mas pelo próprio movimento de aprender com o outro.

ML. não se via com direito de ir à escola no passado, hoje vê-se com possibilidades de estudar para ingressar na alta costura, mas antes quer conseguir sua autonomia pelo aprendizado da leitura e da escrita.

A cidade sempre teve um sentido de liberdade para W., já que na lavoura havia o trabalho duro e a impossibilidade de ir à escola. Hoje associa seu desejo de estudar a um suposto desejo de toda mulher. O desejo de estudar estende-se ao desejo de ter um computador, pois o marido trabalha e ela, aposentada, tem tempo para novas aprendizagens. Estudar também tem o sentido de estar com o outro, fazer amizades, vincular-se afetivamente.

Verificou-se, assim, uma rede de sentidos para o desejo de aprender do grupo, no passado e no presente, que não são contraditórios, mas produzidos numa trama tecida em diferentes tempos e em diferentes agenciamentos, no movimento de estar no mundo, no movimento de ser. Os sentidos do desejo de aprender deslizaram em diferentes tempos, em diferentes planos e foram tecidos num processo de individuação, mas numa cultura que os afetou de uma maneira singular em cada um, pois se mostraram com tantas e diferentes intensidades que não poderiam nem ser imitados, nem previstos, daí ser possível dizer que esses sentidos são devires, são “geografia, são orientações, direções, entradas e saídas” (DELEUZE, 1998, p. 10), e não podem dar-se a partir de um modelo ou previsão, por isso: “Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar” (DELEUZE, 1998, p. 10).

As relações sócio-econômicas exigem dos sujeitos uma escolarização para poder inserir-se no mundo do trabalho, mas cada um deles acrescentou-lhes outro ou outros sentidos; cada um deles foi impossibilitado de estudar na infância e na juventude, e cada um teve um tempo para voltar à escola, que não foi cronológico; cada um deles quis aprender e materializou esse movimento num tempo singular, com ritmo e intensidade diversas.

Comprar um carro teve para A. o sentido de ajudar a filha. Ingressar na alta costura teve para ML. o sentido do reconhecimento de um público maior para a sua já reconhecida

competência. Ter um computador teve para W. o sentido de preencher sua solidão. São signos que apresentam as “atualizações” do desejo, marcando um tempo de inserção cultural, mas com suas próprias vinculações a seu passado, que é único. Se esses signos fossem apresentados sob a generalidade da determinação cultural, perder-se-ia a diferença produzida em cada um e tramada por um imaginário que se diferencia de sujeito para sujeito, numa mesma cultura. Com a generalidade cristalizar-se-ia também um tempo subjetivo que seria tratado como igual para todos.

O que se repetiu, pois, é o movimento de busca da realização de seu desejo, com tempos de aparente imobilização, mas também de movimentação, mais ou menos intensa, produzindo tempos de buscas, de paradas, de recomeços. Esses movimentos é que engendram novas configurações e urdiduras no ser, de cada um e coletivamente, por isso são “processos criadores, sempre recomeçados, não se referem jamais à repetição vazia. A instância ontológica é sempre enriquecimento de virtualidade” (GUATTARI, 1992, p. 87).

Por essa produção de sentidos, que confirma a potência do desejo, materializada na repetição criadora de engendramento de si na duração, os sujeitos mostraram que constroem formas de ser que lhes permitem suportar, com diferentes intensidades, a tragédia de ser humano que é a impossibilidade de alcançar plenamente o que desejam.

Os sujeitos mostraram diferentes intensidades de aflição e diferentes formas de lidar com o sofrimento, conforme a escuta de seu desejo, o qual se mostrou criador de novas ações e de inclusão em novos agenciamentos de subjetivação.

No movimento de repetição “dinâmica” de si mesmos ao longo de sua duração, o grupo de sujeitos investigados mostrou a existência de acontecimentos e/ou micro-acontecimentos, como, por exemplo, a humilhação sofrida por EP. na escola, na infância, a qual tornou-a desejosa de ser uma professora diferente daquela que a magoou; ou, ainda, o fato de D. ser ouvida pela coordenadora do EAJA fez com que vencesse os receios de não conseguir explicar-se e se matriculasse. Acontecimentos e/ou micro-acontecimentos, no entanto, só puderam ser vistos como tais após os desdobramentos que eles provocaram.

Em relação à volta/entrada na escola, o acontecimento “final” e provocador foi constituído por uma informação que se localizou diferentemente na trama de tempos de subjetivação de cada sujeito. Uma informação sobre a existência do EAJA circulou pela voz de uma amiga na cabeleireira, por uma conversa ocasional no ponto de ônibus, pelo convite de uma tia para fazer a sua matrícula, pela conversa com uma vizinha que já freqüentava o EAJA, ou pela informação de uma neta. Informação que encaixou diversamente com um tempo da subjetivação singular, num cotidiano diferente para cada sujeito, provocando em

cada um uma resposta igualmente afirmativa em direção à escola, porque todos eles tinham o desejo de aprender, caso contrário poderiam tê-la ignorado. Ressalta-se, no entanto, o sentido ou sentidos de cada um relacionados à mesma resposta afirmativa e que se mostraram diversos.

A informação sobre o EAJA foi crescendo “pelas bordas” como um cristal, desacomodou cada sujeito para obter mais informações, fazer a matrícula no nível de ensino correspondente, freqüentar às aulas, enfim, inserir-se em novos agenciamentos de subjetivação, com a inserção em novos espaços, na escola, e em novos grupos de pessoas nela transitando.

O que foi comum foi a tomada da informação que mudou o curso do cotidiano.

Essa informação certamente não teve o mesmo sentido para muitos outros sujeitos que a ela devem ter tido acesso e, se não houve o desejo de aprender e de escola, não se constituiu numa provocação de resposta, não se constituiu num acontecimento.

A ausência do desejo de aprender, sem o qual a informação não se constituiria num acontecimento, não teria produzido movimento algum para romper o cotidiano existente, na direção de conseguir identificar as linhas de ônibus, trabalhar fora de casa, romper uma acomodação e defender-se, ser professora, ser independente, compreender o novo ou movimentar-se em outros ambientes e em outros grupos de pessoas.

O desejo de aprender dos diferentes sujeitos não só possibilitou uma articulação singular do presente, passado e futuro de cada um, mas também uma diversidade na sua materialização, pois cada um se inseriu de modo singular no processo educativo, constituindo também um grupo com sua singularidade, fruto da urdidura de diferentes modos de ser no espaço e no tempo atuais e comuns.

As diferentes subjetivações de alguma forma se entrelaçam no processo de aprendizagem da sala de aula comum, se provocam e se afetam, num movimento que vai do individual ao grupo e vice-versa, de um sujeito a outro, e deste para outro, num infindar de cruzamentos, aproximações e afastamentos, agenciando afecções que “só depois” serão passíveis de serem faladas, ou seja, após um tempo transcorrido.

Repete-se o desejo, repetem-se os movimentos para a sua realização, mas cada traçado do movimento é único, pois é impossível uma identidade entre o que cada um subjetiva e um modelo representativo, alguns traços talvez possam ser aproximados, mas é o movimento em busca de sua satisfação que existe “igual” em todas as entrevistas, não é um resultado, um ponto fixo, uma chegada igual ou final.

A rememoração do passado de cada sujeito, a partir do presente e da manifestação de suas expectativas para o futuro, iniciou uma cartografia que será continuada nas próximas entrevistas, mas já se mostrou única para cada sujeito, sem possibilidades de imitação e aberta para novas reconfigurações. Ou seja, foram delineados alguns traços que apontam para estilos diferentes de inscrição no mundo.

O momento da entrevista registrou uma primeira reconfiguração do passado dos sujeitos no novo agenciamento de subjetivação, ou seja, na escola desejada há muito tempo, a qual se constituiu num presente que contraiu as lembranças do desejo de aprender.

A cartografia do desejo de aprender continuará a partir do segundo bloco de entrevistas, as quais foram realizadas ao final do semestre escolar para indagar sobre o que mudou entre a primeira e a segunda fala.

## 5.2 SEGUNDOS ENTRETEMPOS DA INVESTIGADORA

A segunda entrevista, ao final do semestre escolar, ou seja, cerca de três meses após a realização da primeira, teve o objetivo de assinalar possíveis mudanças na subjetivação dos sujeitos da pesquisa.

No encontro, foi perguntado a cada sujeito sobre suas aprendizagens e percepções sobre a escola, do que haviam gostado ou desgostado durante o período de estudos que estava sendo concluído, e sobre mudanças que a frequência às aulas poderia ter provocado na sua vida.

As respostas dadas foram entremeadas por um retorno às lembranças trazidas na primeira fala, mas ampliadas por novos elementos e pela contração de novas lembranças. A diferença como diferença de si mesmo, ou seja, como diferença de natureza, mostrou-se na “atualização” das lembranças, pois parte do que foi dito na primeira entrevista foi repetido na segunda, mas de outro modo, com diferentes reflexões e novas reconfigurações.

Ao pensar sobre o que havia ocorrido nas aulas desde a primeira entrevista, o tema do trabalho foi recorrente na fala dos sujeitos e se mostrou articulado à escola nas formas mais variadas. Na primeira entrevista, surgiu como urgência de vida e impedimento à escolarização, nesta segunda a vinculação trabalho/escola esteve presente de diferentes formas. Deu-se a repetição da lembrança sobre o trabalho ter sido o primeiro meio para viver e impeditivo à sua entrada na escola no tempo de infância, para quase todos; no entanto, foi repetida por outros a afirmação da necessidade de escolarização para conseguir um trabalho ou mudá-lo; foi lembrado também que a aprendizagem na escola impede que a vida seja

apenas trabalho, oferece outro tempo de convivência em grupo; e, ainda, foi assinalado que o trabalho exercido propiciou uma aposentadoria, ou seja, segurança na velhice. Por outro lado, o trabalho também foi assinalado como agenciamento privilegiado de subjetivação, no seu exercício foi produzida uma valorização de si por haver trabalhado com competência, durante muitos anos, sem ou com pouca escolaridade.

Enfim, os sujeitos fizeram diferentes conexões com a escola, como uma necessidade para os que ainda dependem do trabalho, ou como espaço diferenciado de realização, dependendo de suas experiências vividas.

As lembranças do semestre trazidas nessa segunda entrevista apontaram que o desejo de aprender “atualizou-se” na relação com o outro, mas produzindo uma multiplicidade de sentidos. A multiplicidade de sentidos foi mostrada através de inúmeras manifestações de subjetividade: um sujeito sentiu-se valorizado na relação pedagógica, durante o tempo em que foi incentivado a realizar as tarefas escolares; outro assinalou a satisfação de produzir um texto coletivo; outro destacou o reconhecimento da solidariedade dos colegas para enfrentar dificuldades de aprendizagem; outro valorizou a vitória sobre obstáculos à aprendizagem da leitura e da escrita, com a colaboração de colegas; para outro, a criação de vínculos de amizade num tempo de esforço compartilhado para aprender foi o que mais lhe deu satisfação; outro, ainda, destacou o reconhecimento da importância desse esforço por parte das pessoas de seu convívio, parentes, vizinhos ou simples conhecidos.

A multiplicidade de sentidos produzidos no tempo de aprendizagem do grupo compõe um traçado que aponta para uma aceitação da alteridade, quando os sujeitos reconhecem diferenças no ritmo e no conteúdo das aprendizagens, e essas potencializam a própria aprendizagem, ao invés de dificultá-la. Mas, ao mesmo tempo, o esforço individual para aprender o que a escola propõe aparece permeado pela ideologia liberal da responsabilidade única do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso. As diferentes formas de assumir como única a sua responsabilidade pela própria aprendizagem aparecem em afirmações de que nada lhes é dado, por isso, aprender depende de sua crença em consegui-lo e do seu esforço individual.

Aceitação da alteridade e interiorização da ideologia liberal, mais do que apontar uma contradição, parecem afirmar a potência da subjetivação desses sujeitos na urgência de vida, afetando-os no sentido de produzir uma memória dos esforços individuais, muitas vezes enormes, para produzi-la e reproduzi-la. Ao mesmo tempo, esses esforços, incorporados ao sujeito como hábitos de vida, ou seja, como operações sem reflexão ou entendimento, mostram terem sido atravessados por outros tempos, nos quais os sujeitos se subjetivaram em agenciamentos atravessados por ações solidárias. Foram inúmeras as lembranças nas quais a

presença do outro foi fundamental, tanto para sua sobrevivência, quanto para a sua necessidade de apoio ou reconhecimento.

O atual tempo de aprendizagem, portanto, indica a produção de uma memória em que diferentes agenciamentos de subjetividades entrelaçaram esforço individual e relação solidária com o outro, produzindo um tempo não linear, ou melhor, diferentes tempos para a duração de cada sujeito, e, com eles, sentidos diversos. Assim, os diferentes tempos constituíram brechas nas quais se produziu um modo singular de cada sujeito ter sido, o qual se conecta com o presente e mostra sujeitos nas suas diferenças.

Os atuais modos de ser poderão ou não ser singularidades internas à realidade, dependendo das formas de subjetivação que se seguirem. Se se constituírem em singularidades internas à realidade social, desdobrar-se-ão em diferentes formas de fragmentar discursos homogêneos em defesa da supremacia do individualismo competitivo como forma privilegiada de realização humana. Se forem cooptados pela realidade social, atrelar-se-ão aos discursos dominantes do individualismo competitivo e seu desejo de aprendizagem não se conectará com formas solidárias de ser. Entre esses dois extremos, incontáveis formas de ser parecem estar se produzindo, as quais apontam para a afirmação de que *nada está decidido* para as subjetividades que se encontram nos movimentos capilares de subjetivação da sociedade. No presente, os sujeitos mostram que serem singularidades internas à realidade ou sujeitos cooptados por um individualismo competitivo faz parte de um movimento permanente, no interior do qual as duas tendências existem, bem como a diluição dos limites entre elas.

O tempo presente de aprendizagem do grupo mostrou também que há um ritmo diverso para cada um, um tempo subjetivo diverso, atravessado por diversos outros tempos – o tempo da infância na família, o tempo do trabalho, o tempo de constituição de sua própria família, dentre outros. Ritmo que os discursos pedagógicos traduzem em “dificuldades” e “facilidades” de aprendizagem.

As “dificuldades” de aprendizagem mostram possíveis entrelaçamentos com algum tipo de sofrimento que é trazido pelas lembranças, que não é esquecido e que ainda provoca alguma tensão psíquica ao se identificar com o presente; enquanto as “facilidades” mostram uma articulação com o esquecimento de sofrimento. Isto não quer dizer uma linha direta de causa-efeito entre lembrança do sofrimento e “dificuldade” de aprendizagem, ou vice-versa, ausência de lembrança do sofrimento e “facilidade” de aprendizagem, mas faz emergir perguntas a respeito que merecem ser investigadas mais profundamente.

O que é possível dizer até esse momento da investigação é que “dificuldades” ou “facilidades” de aprendizagem apontam para uma urdidura entre diferentes tempos de subjetivação passados e agenciamentos cotidianos atuais, os quais constroem uma rede de atravessamentos com a escola, na qual cada sujeito se inscreve diferentemente. Ou seja, cada sujeito é um ponto atravessado por todos esses tempos que produziram e continuam produzindo sua subjetividade.

Destaca-se, ainda, que os impedimentos para escolarizar-se na infância e na juventude não mostram ser obstáculos cristalizados que determinam o grau de dificuldade para a atual aprendizagem na escola, mas a sua articulação com os sucessivos agenciamentos de subjetivação que produziram em cada um seu estilo de estar no mundo e, no tempo atual, seu estilo de estar na escola, ou seja, seu estilo de aprender.

Assim, a “atualização” do desejo de aprender do grupo investigado, no primeiro semestre da atual escolarização, mostrou-se como produção do movimento de muitos tempos, afetando os sujeitos com traços de individualismo e de solidariedade, questão que merece ser analisada para tornar mais claros e distintos os virtuais atravessamentos entre o esforço de homogeneização social, por parte dos diferentes agenciamentos de subjetivação da sociedade capitalista, dentre os quais a escola, e as afecções dos sujeitos nos movimentos capilares dessa sociedade.

Por sua vez, a escola tem propiciado diferentes agenciamentos de subjetivação, no trabalho pedagógico de sala de aula, na formação de grupos diversos de estudantes e nas interações diferenciadas entre estudantes e professores. Mesmo no curto espaço de aproximadamente três meses de escolarização, algumas mudanças subjetivas foram apontadas nas falas dos sujeitos na direção de um reconhecimento de seus caminhos para aprender. No entanto, permanece a questão das afecções resultantes de um tempo de aprendizagem mais prolongado<sup>30</sup> e produtoras de investimentos que os sujeitos possam realizar tanto na escola, quanto em novos tempos e espaços sociais.

Por isso, foi realizada mais uma entrevista, cerca de um ano após a segunda, para registrar outras possíveis mudanças subjetivas que necessitam de um tempo cronológico mais extenso para produzir-se.

---

<sup>30</sup> Um semestre de estudo foi considerado exíguo para acompanhar o pensamento de um sujeito que entra pela primeira vez ou volta à escola na fase adulta, pois excluiria tempos de interrupção para férias e outros tempos – de trabalho, familiar e/ou de novos projetos de vida – aos quais um adulto está sujeito

### 5.3 TERCEIROS ENTRETENPOS

Um novo tempo de acompanhamento do desejo de aprender deu-se através da fala dos quatro sujeitos que ainda estavam no EAJA, um ano após a última entrevista, e de um que se afastou, mas concordou em ser entrevistado.

Uma pergunta estava subjacente àquelas que foram feitas ao conteúdo das entrevistas a partir do referencial teórico utilizado ao longo da investigação. Refere-se à curiosidade epistemológica sobre as possíveis tramas que se foram tecendo nos diferentes processos de subjetivação e fizeram os sujeitos dar continuidade aos seus estudos.

Esteve sempre presente a lembrança de que nem tudo foi dito nas falas, mas o que foi dito confirmou a pertinência de voltar a contatar com os sujeitos após um tempo cronológico maior do que o previsto no projeto de investigação, dada a necessidade de um certo tempo como duração para cartografar uma linhagem mais rica dos sentidos do desejo de aprender e da produção da diferença e da singularidade de cada sujeito. No caso, a diferença nas afecções da subjetividade, as quais produzem diferentes sentidos, dá-se ininterruptamente, mas sua “visibilidade” exige uma duração que não é igual para cada um.

Nesse terceiro tempo da investigação, o desejo de aprender de cada sujeito mostrou-se com novas articulações não expressas na primeira, nem na segunda fala, nesta aparecendo mais amplas, permitindo acenar para o movimento interno de afecções que provocaria tantas outras articulações, quantas fossem as repetições das situações nas quais o sujeito fosse colocado em posição de manifestar-se sobre o mesmo.

A emergência de novas articulações do desejo de aprender confirmou um caráter de linhagem de sentidos desse desejo, na qual cada um incluiu o outro, conectou-se com ele, mas, ao mesmo tempo, tomou sua própria direção, numa rede de atravessamentos que atingiu a todos.

O que os sujeitos afirmaram sobre mudanças em si mesmos está cruzado com o que afirmaram gostar, com as lembranças e/ou esquecimento dos sofrimentos passados, com o que continuam desejando e com o que permaneceu ao longo desse ano rememorado. O cruzamento existiu em todos os sujeitos, o que diferiu foi o seu traçado.

O que cada um afirmou sobre como se via no momento da terceira entrevista, em termos de mudanças, passou por sentir um menor nervosismo, maior segurança perante o outro ou domínio sobre seu destino; passou por gostar de si como não gostava no passado, o que implicou aceitar seus limites; passou pela confirmação da necessidade de perseguir seus

sonhos/seu desejo; ou passou simplesmente pela confirmação de uma aprendizagem que foi buscar na escola.

Cada uma dessas mudanças, ocorridas nos diferentes sujeitos, teve em comum fazer parte de falas que diziam de sua satisfação por terem freqüentado a escola, estudado e aprendido, ou por terem nela construído um círculo de amizades, por terem se sentido num ambiente de relações prazerosas com colegas e professores, ou, ainda, por terem se sentido libertos à medida que aprendiam. Enfim, as mudanças assinaladas por esses sujeitos têm um sentido positivo, de acréscimo, de inclusão onde havia exclusão, de construção de um novo espaço de subjetivação onde uns se sentiram reconhecidos no seu esforço de aprender, e, outros, também no seu movimento de criar vínculos com o grupo.

O único sujeito que mostrou um movimento de recuo, em relação às aprendizagens realizadas anteriormente ao último período de escola, foi uma mulher que afirmou não ter aprendido e, por isso, afastou-se, desistindo de seu desejo de aprender, perseguido durante três semestres. Esta mulher, cuja aprendizagem estava entrelaçada com o desejo de conseguir dizer sua palavra e com ela marcar seu lugar, sentiu-se impossibilitada de continuar a reivindicar mudanças que lhe oferecessem o mesmo ambiente acolhedor e solidário no qual havia convivido durante dois semestres.<sup>31</sup> Sentindo que não aprendia, porque uma nova organização grupal havia propiciado relações competitivas, onde cada um tratava de si mesmo, voltou a calar e desistiu da escola, naquele momento, abdicando de seu desejo.

Embora algum tipo de sofrimento, imbricado no movimento de busca da escola, tenha sido expresso ou estivesse implícito em cada fala, nos três tempos das entrevistas, só nesta terceira deu-se a “ver”, no depoimento de três das mulheres, como numa fotografia em que se acerta o foco.

A solidão que uma delas sentia na própria família só no último encontro teve seus contornos delineados com mais força; só após dois encontros falou da ausência do marido, cujo trabalho o fazia afastar-se por longos períodos, inclusive nos fins de semana; falou também nos filhos que não a ajudavam nas tarefas domésticas, as quais ela sentia como pesadas. A escola era assinalada como o espaço no qual ela buscava uma aproximação com o outro, conseguindo construir um círculo de amizades, mas continuava a desejar novos encontros, cuja possibilidade ela associava a um trabalho que esperava conseguir, quando terminasse seus estudos.

---

<sup>31</sup> Durante o segundo semestre de permanência desta estudante no EAJA, ocorreram mudanças na sua coordenação, com repercussões na organização do currículo e nas relações entre coordenação, professores e estudantes.

Outra mulher só no terceiro encontro expressou os sentidos que tinham sua infância e juventude, apresentadas como passadas no isolamento e incomunicabilidade do trabalho na roça, sem nenhuma outra opção de contato com quem quer que seja, dando-lhe uma idéia de *escuridão*. No momento da entrevista, disse de sua dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, a qual associava às dificuldades de comunicação originárias de sua vida na roça.

Outra, ainda, só no último encontro expressou a situação de sua família na infância com relação ao pai alcoólatra que expulsava os filhos de casa, mostrando novos elementos do motivo porque não quis voltar para casa, quando deixou o emprego de doméstica aos quinze anos, ou seja, depois de oito anos vividos na casa de uma família para onde foi aos sete anos.

Esses três destaques sobre o sofrimento dos sujeitos, expresso apenas no terceiro encontro, apontam para supostos pruridos em falar acerca de dores que ainda se mostram capazes de tensões psíquicas, ou seja, de dores não esquecidas. Essas mostram exigir algum tipo de investimento psíquico do sujeito para poder responder de alguma forma, não apenas em função da tensão, mas em função das conexões e atravessamentos que nela se dão.

Há, também, o caso de outra mulher cuja dor, por não conseguir dizer sua palavra e não ser escutada, foi expressa já na primeira entrevista, desaparecendo na segunda, quando pôde expressar-se e realizar um processo de aprendizagem que a fez sentir-se escutada, durante o primeiro semestre de escolarização. Voltou a dor, quando as condições de ensino se modificaram e ela de novo se sentiu incapaz de dizer sua palavra para reivindicar a volta da situação anterior. A dor provocou uma tensão que a levou à desistência de seu desejo, como foi analisado anteriormente, no tópico das mudanças em cada sujeito.

Para outra mulher, neste ano de intervalo entre uma e outra entrevista, sucederam-se fatos nos quais ela pôde tomar decisões que a fizeram sentir-se dona de seu destino, resgatando seu desejo e assinalando viver um tempo em que conseguia lidar com a dor por assumir seus limites, por isso mesmo tornando-a menos intensa.

Enfim, os movimentos do sofrimento de cada sujeito, escondendo-se e mostrando-se, se apresentam como faces da tragédia humana diante da própria incompletude e delinearam uma espécie de dança em que seus integrantes mudam de lugar, constituindo pares sempre diversos. Ora a dor está diante de um enfrentamento, ora é a fuga que se mostra, ora encontra-se a meio caminho entre enfrentamento e fuga até completar novo cruzamento de encontros e desencontros.

Os sujeitos que permaneceram na escola mostraram tempos em que continuaram a escutar seu desejo de aprender e outros em que pareceram abdicar dele, com todas as conexões existentes, algumas passíveis de serem acompanhadas e outras não. Essas conexões,

ou seja, as formas que o desejo encontrou para “atualizar-se”, mostraram um movimento que mudou de intensidade, expandiu seus limites, ou os diminuiu, ou, ainda, recolheu-se a um aparente desaparecimento.

No primeiro caso, a mulher, que sempre colocou o desejo de terminar sua escolarização para conseguir um emprego, associou essa possibilidade a outra, ou seja, colocou novos traços na cartografia do desejo de conhecer outros espaços e outras pessoas, com as quais afirma poder também aprender. Há, ainda, a mulher que sempre quis ser professora e descobriu que pode cursar uma universidade para a terceira idade, quando concluir os estudos no Ensino Médio. Outra, que desejava estudar para conseguir um emprego, já não é qualquer emprego, afirma desejar ser estilista e já vai começar a estudar também num curso para isso.

No segundo caso, os limites físicos e a ocorrência de doenças são invocados por outra mulher que afirmou pretender terminar o equivalente às séries iniciais, quando antes apontava para um desejo mais intenso de continuar seus estudos.

Por último, encontra-se a mulher que voltou a não conseguir dizer sua palavra e mostrou estar num tempo de desistir do seu desejo de aprender, voltando para casa, para seu trabalho e seu novo companheiro.

A escuta do desejo de cada sujeito e as formas dessa escuta *só depois* podem ser ditas. Por isso, foi através das lembranças no tempo da investigação que pôde ser assinalado que o desejo empurrou cada sujeito, movimentou cada um, mas em cada um o movimento se materializou num estilo próprio que foi forjado nas diferentes formas de articulação dos diferentes tempos de sua vida.

Da mesma forma, a aprendizagem buscada na escola só se realizou quando o desejo foi escutado, o que também significou que pequenos fatos, situações cotidianas, “casualidades”, transformaram-se em acontecimentos e levaram cada sujeito a ir ou continuar na escola, porque havia o desejo de que tal acontecesse, transformando de alguma forma a vida vivida até então.

Pode-se assinalar, também, que uma “mesma dificuldade” no percurso para realizar seu desejo de aprender teve sentido diferente para cada sujeito, pôde provocar-lhe diferentes redirecionamentos, ou seja, para um tornou-se um acontecimento que o fez recuar e para outro o fez investir forças para enfrentá-la. Mas, tanto o recuo quanto o enfrentamento dependeram de numerosos atravessamentos temporais que subjetivaram e continuam subjetivando o sujeito, abrindo-se para um vasto leque de intensidades e articulações nas respostas.

A escola foi assinalada como um acontecimento para os cinco sujeitos<sup>32</sup> que nela permaneceram, porque as suas afirmações apontaram para diferentes conexões realizadas e em realização durante o tempo de estudos e os movimentos para promover sua urgência de vida. Podem não ter sido mudanças grandiosas, como o mundo contemporâneo do espetáculo valoriza, mas foram vínculos que se desdobraram em outros vínculos, fazendo com que se sentissem sujeitos que não permanecem no mesmo tempo circular de mesmos encaixes entre presente e passado, que são capazes de aprender e podem aspirar ter outro tipo de inclusão no mundo social a que pertencem.

A inclusão que esses sujeitos mostraram desejar, às vezes, pareceu ser apenas uma inclusão domesticada pela cooptação de seu desejo, quando se sentiam satisfeitos por serem aceitos em algum tipo de trabalho ou quando elegiam um trabalho no momento considerado mais glamuroso, como o de estilista, ou quando cediam aos apelos do mercado e compravam *griffes* para os filhos, ou, ainda, quando interiorizaram a crença de serem os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso de sua aprendizagem, a qual lhe abriria as portas do sucesso na sociedade. Esse tipo de inclusão, gerado na cultura em que estão imersos e da qual não há como fugir, pois estão dentro dela, não há um fora, como aponta Negri (2001), mostra entremear-se com o desejo e criação de vínculos com o outro com base na solidariedade que exige respeito à alteridade, como na afirmação de que aprender realiza-se pelo esforço individual, mas também com a ajuda dos colegas. Nesta lógica há uma brecha para a não cooptação do seu desejo, pois propicia um tempo de olhar para si e para o outro como produções diversas.

Assim, no desejo de inclusão entrelaçaram-se forças que produziram diferentes sentidos, os quais emergiram no tempo da investigação, estando atravessados por todo um passado que se ampliava a cada instante vivido e acompanhava cada sujeito, permitindo dizer que nos movimentos capilares da sociedade, representados nesta investigação por um programa educativo de jovens e adultos, existem forças de resistência e de produção de linhas dissimétricas à homogeneização e à massificação.

Essas forças são mutantes e geradas nas conexões com certo grau de exclusão econômica e social, na qual produziram-se diferentes estilos de inscrição no mundo. Ou seja, neste grupo de sujeitos, a exclusão vivida não se mostrou necessariamente produtora de

---

<sup>32</sup> Para os outros quatro sujeitos que abandonaram os estudos, a escola pode ter sido também um acontecimento, mas só o acompanhamento de sua trajetória poderia dizê-lo. O abandono em si não pode ser considerado um fracasso deles ou da escola, mas um vestígio que poderia dizer da significação para cada sujeito dessa mudança de rumo e do que a escola deveria saber para delinear melhor suas possibilidades e limites de interferência no ato pedagógico.

subjetividades cooptadas pelos discursos hegemônicos homogeneizadores, mas mostrou afecções de cooptação e de produção de sentidos divergentes a essa cooptação. Essa constatação reforça a máxima de que *nada está decidido*.

## 6 DESEJO DE APRENDER NUM TEMPO “FORA DOS EIXOS”

O tempo das entrevistas abrangeu um semestre escolar para oito sujeitos, e aproximadamente um ano e meio para cinco que continuaram na escola, mas este é apenas um recorte num tempo que iniciou muitos anos antes e continuará a desdobrar-se inexoravelmente depois, enquanto houver vida, em diferentes trajetórias, seguindo como uma flecha sem retorno. Este recorte no tempo mostrou o movimento do pensamento dos sujeitos e, através dele, permitiu dizer da univocidade do Ser numa pluralidade de sentidos, que se mostrou nas diferenças individuantes materializadas na produção do passado de cada um, rememorado sob novas recomposições no presente de cada fala, presente que continua no futuro como virtualidade, porque contido em todos os presentes que passaram e que se incorporam à memória.

O recorte no tempo de duração das mulheres mostrou um mesmo/diverso começo de vida no espaço fora da família. O trabalho doméstico e o casamento foram o portal para inserção num mundo que as viu tornarem-se adultas, estabelecerem novas relações familiares e novas inserções, como sujeitos que buscaram produzir sua vida a partir de suas próprias condições. Apenas uma das estudantes mulheres não começou a trabalhar como doméstica e todas casaram.

O início, no trabalho doméstico e no casamento, foi o mesmo sob o ponto de vista da generalidade do conceito de trabalho e de casamento, mas foi diverso ao ser visto como parte da tessitura da duração de cada sujeito constituída em tempos diferentes, os quais constituíram resistências singulares à materialidade espacial do trabalho e do casamento. Tessitura alguma mostrou ser passível de cópia.

O único homem teve seu começo com um trabalho numa fábrica e também se casou.

As dificuldades financeiras e as condições espaciais de vida delas decorrentes<sup>33</sup> constituíram pressões econômico-sociais que empurraram cada sujeito na busca de um caminho possível no espaço em que viviam. As pressões econômico-sociais para a produção e reprodução da própria vida podem ser vistas como outra generalidade, mas o que foi investigado são as afecções de cada sujeito nos múltiplos agenciamentos de subjetivação em que se deslocavam, tendo como fio condutor o desejo de aprender de cada sujeito.

---

<sup>33</sup> “A maioria das jovens que atuam no serviço doméstico no Brasil com idade entre 10 e 16 anos trabalha na cidade, não tem carteira assinada e é mal remunerada e proveniente de famílias pobres” (Dados de 1998, Pnad). As adolescentes que trabalham como domésticas representam 17,6% do total de meninas entre 10 e 16 anos que participa do mercado de trabalho – 2,06 milhões” (Folha de São Paulo, 2000, p. 1).

Por sua vez, o desejo de aprender, bem como os laços com o desejo de escola, teve para cada sujeito uma mesma/diversa presença. Mesma presença enquanto existência, mas diversa enquanto produção de tempos de busca e de afastamentos, que atualizaram o desejo e permitiram uma cartografia própria e também impossível de ser copiada.

Nos diferentes agenciamentos de subjetivação – família, trabalho, vizinhanças, grupos de amigos ou de interesses – foi desdobrando-se seu tempo de vida, ou seja, sua duração produtora de uma memória que incorporou cada momento presente, recompondo-a ininterruptamente. Essa investigação não poderia e não pretendeu acompanhar a infinidade de transformações da memória em cada sujeito, mas pôde cercar alguns de seus vestígios ao acompanhar a cartografia da atualização de seu desejo de aprender através da contração de algumas lembranças.

Foi considerado, portanto, o passado a partir da contração de lembranças pelo presente, as quais foram tecidas numa rede de agenciamentos cujo início foi considerado, com exceção de um dos sujeitos, o espaço constituído por um lar necessitado do trabalho dos filhos. Do mesmo começo laboral, da mesma exclusão de uma educação formal, da mesma suspensão do desejo de aprender devido às precárias condições materiais, cada sujeito mostrou ter construído sua trajetória e impresso sua marca numa memória que, independente da reflexão ou não sobre ela, possibilitou a constituição de um sujeito único, porque emergente de um constante devir do cruzamento dessa memória com os infinitos presentes que a ela foram se incorporando em direção a um futuro com novas virtualidades.

O passado foi trazido pouco a pouco pelas falas, pela repetição das lembranças que se mostraram sempre reconfiguradas e, por isso, foram sendo delineadas as distinções entre os múltiplos elementos que as constituíram. Assim, à chegada do terceiro e último tempo de entrevistas para a investigação, foi encerrada a cartografia do desejo de aprender de cada um, com uma clareza e uma distinção que diferiu de natureza do primeiro tempo, ou seja, ao repetir-se nos diferentes tempos de rememoração, o desejo de aprender diferiu de como se apresentou no primeiro momento em que mostrou seus vestígios.

Ao serem mostradas, as lembranças se tornaram cada vez mais claras e distintas, em cada tempo, numa recomposição que foi “interrompida” na terceira entrevista, quando foi delimitado o tempo de seu acompanhamento para essa investigação.

## 6.1 DESEJO DE APRENDER E PRODUÇÃO DA DIFERENÇA DE NATUREZA

A concepção deleuziana de clareza e distinção, como diferença de natureza e, portanto, uma incluindo a outra na repetição das diversas falas dos entrevistados, permitiu acompanhar o desejo de aprender, no seu movimento de “atualizar-se”.

Desde as primeiras lembranças, foi possível distinguir a existência do desejo de aprender, mas nem sempre houve clareza de como esse desejo transitava nos diferentes tempos de subjetivação de cada sujeito. Também sucedeu que nem sempre houve clareza sobre a potência do desejo de aprender, mas foi possível distinguir tempos em que era escutado e tempos em que era “esquecido” pelos sujeitos.

Enfim, a distinção e a clareza sobre o desejo de aprender foram se mostrando à medida que os sujeitos se subjetivavam na escola e faziam novos encaixes entre o presente e o passado revisitado, cuja materialização era trazida no momento das entrevistas. À medida que os sujeitos faziam novos encaixes entre presente e passado, transformavam-se as projeções futuras, mostrando uma mobilidade que possibilitava nova distinção e nova clareza sobre seu desejo. Por sua vez, novos encaixes entre os três tempos aconteceram, porque o desejo de aprender se repetia neles, e a cada repetição mostrava-se diferente do que fora no tempo anterior.

É possível dizer que a busca da distinção e da clareza sobre o desejo de aprender, como acompanhamento da sua “atualização”, constituiu-se no acompanhamento da diferença de natureza que se processou na subjetividade de cada sujeito, no movimento de repetir-se. É possível dizer também que o desejo de aprender não esteve dissociado do que se chama necessidade, esteve articulado à urgência de vida, mas foi além, ultrapassou-a na medida em que os sujeitos que permaneceram na escola mostraram estar ali por algo mais, o qual era nomeado diferentemente como aprender mais, conhecer novas pessoas, sentir-se bem, ser reconhecido no seu esforço de aprender, fazer amizades. O que era nomeado de diferentes formas aponta para um desejo de inclusão que pôde ser visto como desejo de inclusão na ordem do simbólico, na sociedade em que viviam. Pôde, no entanto, também apontar para o desejo de ser, desejo de desejo, que movia os sujeitos a fazer e a criar sempre novos espaços e novas situações de inclusão.

Enfim, é possível assinalar que a diferença de si mesmo, ou diferença de natureza, que se produziu em cada sujeito estava articulada, de alguma maneira, ao desejo de aprender, o qual estava articulado com o desejo de estar com o outro numa relação onde predominou o

reconhecimento da alteridade, que por sua vez se mostrou em ações compartilhadas na busca da aprendizagem.

O acompanhamento da articulação entre desejo de aprender e diferença de natureza em cada sujeito aponta para uma possível ampliação dessa pesquisa, no que se refere às diferentes representações culturais dos sujeitos, sobre a escola, o ato de aprender e a relação com o outro, parcialmente tratadas no presente trabalho, e que são produto das afecções subjetivas, tendo em vista tornar mais claras e distintas as conexões entre desejo de aprender e produção simbólica.

## 6.2 DESEJO DE APRENDER, SENTIMENTOS DESESTABILIZADORES E PRODUÇÃO DO ESTILO

As lembranças contraídas do passado e as expectativas para o futuro de cada entrevistado desenharam um sujeito que se identificava com certos valores e certas crenças; demonstrava tristezas e alegrias diante de acontecimentos cotidianos lembrados; enfim, diziam parcialmente que sujeito ele era e quem tentava ser, naquele tempo de buscar a escola.

As lembranças e expectativas também mostraram o movimento de cada um dos sujeitos para não viver do mesmo modo, para buscar, minimamente que fosse, uma outra experiência de vida. Esse movimento permitiu cercar a virtualidade de rompimento de um tempo circular, ou seja, de um tempo de hábitos. Os sujeitos mostraram uma tendência de integração à rede simbólica do mundo cultural em que estão imersos, ou seja, constituíram família, procuraram ser bons pais ou mães, viveram os conflitos decorrentes das relações familiares, procuraram oferecer aos filhos condições para frequentar a escola, desejaram uma vida melhor que a sua para seus filhos, buscaram a escola que não cursaram na infância e, hoje, a reconhecem necessária para um novo trabalho e/ou para aprender o que supostamente só ela lhes pode oferecer.

No entanto, essa integração nunca apareceu monolítica, sem rugas, sulcos ou intervalos, ou seja, atemporal. Apareceu, sim, como um movimento que envolveu um emaranhado de emoções e pensamentos que empurraram cada sujeito a produzir-se à sua própria maneira nos diferentes agenciamentos de subjetivação.

Se as condições encontradas ao vir ao mundo já lhe marcaram um lugar social inicial, o recorte na sua duração mostrou que cada sujeito lhe imprimiu marcas próprias e, de uma forma ou de outra, seguiu desvios de um caminho previsível, para além de um trabalho

subalterno, para quem nasceu no interior rural, pobre, com numerosos irmãos para ajudar a cuidar. Tentativas para escapar existiram, embora, às vezes efêmeras.

As lembranças trazidas delinearão um movimento imanente à vida: o movimento de luta pela sobrevivência, porque todos tiveram que providenciar a própria subsistência. A velocidade e o ritmo, no entanto, foram diversos, cada um imprimiu seus próprios traços no tempo de sentir, de ver e de pensar o mundo. Só isso bastaria para dizer da duração de cada um.

No entanto, houve muito mais, houve a luta pelo pertencimento a um mundo que lhe impôs necessidades, e ao mesmo tempo a devolução de respostas advindas de suas próprias afecções produzidas por essas imposições.

No constante movimento de cada sujeito para ser incluído num mundo do qual era de alguma forma excluído, não houve, muitas vezes, uma reflexão sobre a gênese dessa exclusão ou sobre a possibilidade de que sua inclusão pudesse ser apenas nova forma de assujeitamento a um código cultural existente. O que se revela como indicação de viverem um tempo de não produção de diferença de si mesmos, porque ainda um tempo de memória passiva, de memória não inventiva.

Outras vezes, essa reflexão manifestou-se de forma indireta, através de interrogações sobre suas ações no passado e sobre o que elas possibilitaram para seu presente e seu futuro, rompendo um cotidiano, às vezes, de forma fugaz, mas instaurando um antes e um depois de suas interrogações. Ou seja, foram instaurados intervalos de tempo, posteriormente preenchidos por alguma mudança no seu pensamento e na sua inscrição na realidade.

Assim, as diferentes trajetórias mostraram sujeitos que, além de responderem diferentemente à necessidade de urgência de vida, não permaneceram respondendo apenas a essa necessidade, num tempo circular, como já foi assinalado. Subjetivaram-se em diferentes agenciamentos, produzindo diferentes sentimentos, dos quais os que mais se mostraram transitar foram: algum tipo de sofrimento expresso ou implícito, em todas as entrevistas; bem como a satisfação por criar vínculos afetivos nos grupos de sala de aula, incluindo colegas e professores.

Cada um mostrou que, ao lidar com os sentimentos expressos, foi delineando sua forma de pensar e de se inscrever na realidade, pois as lembranças de sentir-se alegre ou triste, esperançoso ou desiludido, vinham reiteradamente acompanhadas de expressões que diziam do seu desejo de ser diferente do que era, e de suas ações para realizá-lo, desejo que se mostrava na “atualização” do desejo de aprender. Desse modo, as falas mostraram os

sentimentos como produtores de diferentes pensamentos em cada sujeito, apontando para a emoção como tensão que força a pensar.

Durante o presente período de escolarização, sentir-se bem em aula, sentir-se aceito, mostrou ser força exterior desestabilizadora, aquela que os forçava a pensar. Foi o que se constituiu numa afecção que ocupou o intervalo entre a percepção perturbadora da dúvida quanto a ser aceito pela escola e uma ação hesitante diante da dúvida, intervalo que é um “centro de indeterminação” (DELEUZE, 1985, p. 87). O intervalo, na situação dos sujeitos em sala de aula, foi preenchido com a ação de investir uma força psíquica no esforço de produzir uma aprendizagem, que se constitui sempre numa aprendizagem singular, porque fruto de um tempo atravessado por diferentes conexões, impossíveis de serem copiadas.

Mas, sentir-se bem e aceitos, foi precedido por diversas outras forças exteriores desestabilizadoras que os fizeram decidir pela busca da escola e do aprender a ler e a escrever. As falas mostraram que forças desestabilizadoras apareceram em todas as histórias de vida, ou seja, sentimentos diante de diferentes situações de vida os fizeram agir de uma ou de outra forma. A repetição de suas ações, que nunca foi uma cópia da ação anterior, porque fruto de novos encaixes entre o passado cada vez mais alongado pelo presente que transcorria, e um futuro conseqüentemente diverso, traçou uma maneira de agir para cada sujeito, maneira que pode ser chamada de estilo de ser.

O sofrimento, em diferentes intensidades, foi o sentimento mais destacado pelos sujeitos ao falar sobre as lembranças anteriores à entrada na escola.

Por outro lado, as trajetórias de vida mostraram que escutar seu desejo e sofrimento foi uma urdidura constante, mas com inumeráveis variações na sua configuração. Com maior ou menor intensidade, cada sujeito mostrou como sofreu ao não realizar o seu desejo de aprender, o seu desejo de ir à escola, o que se entrelaçou com o desejo de ser diferente do que era. Por sua vez, a ação decorrente desse sofrimento, e de sua repetição, produziu uma maneira própria de encará-lo e suportá-lo.

Cada sujeito mostrou que a intensidade do sofrimento esteve associada à escuta que cada um pôde fazer do seu desejo. Estar sempre atento a ele e não poder realizá-lo mostrou provocar um sofrimento intenso. “Esquecer” seu desejo com ações produzidas pelos hábitos, diante da urgência de vida, os quais não exigiam reflexão, mostrou estar relacionado a um sofrimento menos intenso. Mas, estar atento ou “esquecer” não foram movimentos independentes, mostraram-se mesclados em diferentes entrelaçamentos.

Em cada sujeito a intensidade do sofrimento pela suspensão do desejo de aprender esteve diretamente ligada ao tipo de ações que foram realizadas, ou seja, ao modo como cada

um pôde escutar e tentar realizar seu desejo de aprender e de ser – o que traçou sua inscrição na realidade.

Enfim, o modo de suportar o sofrimento diante das diferentes impossibilidades de realizar seu desejo de aprender e de ser diferente do que era produziu sentidos e delineou o estilo de ser, o estilo de existência de cada um.

Os sentidos produzidos, às vezes, apareceram como contraditórios num primeiro recorte de lembranças, reconfigurando-se posteriormente como produções que coexistiam e que tomavam direções independentes, mas continuavam a ter os mesmos atravessamentos, sem que um tivesse preponderância sobre o outro. Assim, ao entrar na escola, uma mulher expressava o desejo de liberdade e de autonomia que casamento e constituição de uma família barraram, ao mesmo tempo em que dizia de seu amor pelos filhos, os quais eram o melhor que tinha na vida. Outra, perguntava-se sobre o acerto ou desacerto de sua “escolha” por um trabalho ainda criança, com todas as responsabilidades decorrentes, tirando-a da escola e excluindo-a de um tempo de viver uma infância que deseja ainda hoje usufruir, ao mesmo tempo em que afirma sua felicidade por já ter dois filhos aos vinte anos, dando conta de uma série de trabalhos que mostram uma vida nada fácil. Nos dois casos, as lembranças que acompanharam o desejo de aprender e de ser diferente mostraram que os diversos sentidos produzidos não se excluíram, além de apontar para um futuro com virtualidades também diversas. Nos dois casos, abrir mão da escola, de aprender, de viver uma outra infância, produziram um sofrimento que, por sua vez, junto com outros sentimentos, foi produzindo também um modo de lidar com eles, modo que tomou um delineamento próprio, ou seja, um estilo.

É possível dizer, pois, que desejo de aprender e de ser produziu sentimentos e sentidos, os quais compuseram uma urdidura que deu os contornos do estilo de existência de cada sujeito, o qual, por sua vez, resultou de um tempo não cronológico, de um tempo que levou em conta as condições inconscientes do sujeito de responder aos infinitos presentes, condições que estavam implicadas nos encaixes que ele fez entre diferentes tempos de subjetivação no passado e no presente, produtores de um futuro desejado e permanentemente reconfigurado por esses encaixes.

Produziu-se, assim, um estilo obstinado de viver a própria vida, com diferentes intensidades e ritmos, ou seja, entremeado de tempos de passividade e de invenção diante das percepções das condições do espaço onde se materializou a duração de cada sujeito. Por isso é possível dizer que em cada um dos sujeitos houve um modo de escuta e de “não escuta” de seu desejo, o qual se deu a “ver” no seu estilo obstinado de viver e de resistir ao cotidiano.

### 6.3 ESCUTA DO DESEJO DE APRENDER E PRODUÇÃO DA SINGULARIDADE

Todos os entrevistados mostraram ter-se movido e estarem movendo-se numa região de direito, onde o instituído regeu e rege suas relações com os outros, ou seja, quase todos se inseriram precocemente no mundo do trabalho, constituíram família, alimentaram e alimentam sonhos de tornar sua vida mais confortável e segura, cuidaram e cuidam de seus filhos, desejando-lhes um mundo melhor do que eles tiveram e realizaram maiores ou menores ações de enfrentamento com um mundo que se mostrou duro e impeditivo à realização de seu desejo de certa aprendizagem na infância.

Isso indicaria uma ausência de singularidade, tanto numa concepção que implica confronto de identidades, quanto numa concepção de irrupção do impensado advindo de um acontecimento. No entanto, seus modos de ser mostraram-se constantemente marcados por ações que buscaram redirecionar sua vida, sendo que alguns desses redirecionamentos foram registrados nas entrevistas. Os depoimentos, que constituem um pequeno recorte em seu tempo vivido, permitiram supor que outras situações se constituíram em acontecimentos, dadas as mudanças de vida que foram relatadas, embora não tenham sido suficientemente exploradas nas entrevistas, dados os limites do estabelecimento de um eixo a seguir, ou seja, o do desejo de aprender.

A vida desses jovens e adultos não se mostrou linear e enquadrada, apesar de moverem-se numa região de direito, com respeito aos códigos culturais da sociedade em que vivem. Suas falas mostraram terem se produzido em diferentes formas de associação e em diferentes agenciamentos, constituindo-se em microcosmos sociais com suas próprias potencialidades, em conexões diferentes com outros sujeitos, estabelecendo redes móveis de relações e trocas.

Essas redes móveis de relações e trocas constituíram-se em novos agenciamentos de subjetivação, onde o desejo de aprender buscou realizar-se, num movimento pontuado por acontecimentos que romperam trajetórias de vida, que redirecionaram interesses, e só se constituíram em acontecimentos porque redirecionaram a vida dos sujeitos, e o fizeram porque existiram forças psíquicas propulsoras da irrupção do desejo.

Os inúmeros acontecimentos “cercados” nas falas dos entrevistados diferenciaram-se pelas condições de produção e poderiam ter sido caracterizados como casualidades, contingências ou destino, se tomados fora do processo de subjetivação de cada sujeito. No entanto, pelo acompanhamento do desejo de aprender, pôde-se ver que uma simples informação conectou forças que levaram mais de um sujeito à escola, como no caso da

tomada de conhecimento da existência do EAJA, nos lugares e tempos mais imprevisíveis, funcionou como uma faísca alastrando um incêndio. A potência não esteve na informação, esteve na existência do desejo de aprender, no desejo de escola. É fato que existia a necessidade de escolarização, como condição pertencente ao espaço, como necessidade de resposta do sujeito à urgência de vida, mas não é menos fato que a mesma informação não produziu reação em outros sujeitos igualmente necessitados de escolarização. Por isso, os acontecimentos em nenhum momento mostraram-se como resultado entre causa e efeito, mas foram irrupções provenientes de uma conjugação de forças nas quais o desejo de aprender era imanente.

Assim, pode-se afirmar que os acontecimentos se constituíram em conexões não preestabelecidas com vizinhanças - cruzamento de outras informações, situações e relações com outros sujeitos – e provocaram desdobramentos diversos não previsíveis, desdobramentos singulares.

Por outro lado, os acontecimentos assinalados em cada trajetória dos sujeitos entrevistados só puderam ser assim denominados após as lembranças trazidas mostrarem os desdobramentos provocados na sua vida, e porque houve o acompanhamento do desejo de aprender nos diferentes tempos de subjetivação, ou seja, as lembranças possibilitaram assinalar o antes e o depois deles. Esse acompanhamento mostrou que nenhum acontecimento foi previsto.

Outra conexão estabelecida foi aquela entre os desejos dos adultos e as necessidades criadas pela sociedade e pela cultura para produzir e reproduzir sua vida. Vale destacar que aquelas necessidades estiveram enleadas com um desejo de inclusão, elo do desejo de aprender, o qual era mais que uma necessidade, pois fez irromper forças criadoras de novos espaços compartilhados. Foi possível assinalar que as pessoas entrevistadas, através do seu desejo de aprender e em diferentes tempos, procuraram “inventar novos mundos compartilhados” como assinala Kastrup (1999, p. 95). Esta procura mostrou diferentes movimentos que se traduziram em sair de casa e ir à escola, abandonando a escola onde não se sentiram bem, buscando outra onde se sentissem bem, onde pudessem relacionar-se prazerosamente com professores e colegas, chegando a criar novas amizades. Ressalta-se que a busca dos sujeitos por novos espaços foi vista sempre dentro de um mesmo espaço social mais amplo, já que essa investigação tornou implícita a posição de que não há espaços fora.

Por isso, a singularidade foi encontrada como linhagem de pontos resultantes do cruzamento de forças que subjetivaram o sujeito no movimento do acontecimento, fazendo parte igualmente do movimento. Um exemplo desse movimento da singularidade é mostrado

na conjugação entre a crença dos sujeitos no esforço pessoal como responsável pelo sucesso ou fracasso em aprender e atos solidários entre eles no esforço conjunto de vencer obstáculos e dificuldades. Essa conjugação produziu-se na contramão das práticas e discursos hegemônicos e homogeneizadores de subjetividades. Atos solidários que se produziram, apesar de uma crença que poderia ser vista como oposta a eles, por isso impensados, mostraram impedir o afastamento de sujeitos da escola e, com isso, um agenciamento de subjetivação que fortaleceu a escuta do desejo de aprender.

Nos diferentes movimentos do desejo de aprender foi mostrado, subjacente às diferentes necessidades/desejos de cada um, o desejo de estar com o outro, de ser solidário com o outro, de criar uma rede de companheirismo, que pode contaminar a “produção da subjetividade capitalística” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.233) e provocar uma tensão entre o movimento de individualizar o desejo e a produção do desejo como produção coletiva.

A singularidade, pois, encontrou-se entrelaçada ao movimento dos acontecimentos que redirecionam as trajetórias dos sujeitos em sentido diverso ao da cooptação do seu desejo, ou seja, no sentido de sua escuta e afirmação como condição para a escuta do desejo do outro.

As falas dos sujeitos, nos diferentes tempos das entrevistas, expressaram uma percepção do ambiente do EAJA como um agenciamento de subjetivação atravessado por relações de respeito ao outro por parte dos professores e dos colegas. Ou seja, os sujeitos assinalaram que encontraram uma escola acolhedora que os respeitava. Quando o espaço não se mostrou acolhedor e respeitoso, segundo o que desejava, uma das mulheres se afastou.

Fica, pois, a questão sobre a virtualidade do acontecimento e da singularidade como irrupções do desejo que não é cooptado, em condições espaciais diferentes às do EAJA, ou seja, em agenciamentos de subjetivação que exacerbam pressões competitivas e, conseqüentemente, apostam no desenvolvimento das capacidades individuais como responsabilidade própria, diluindo o reconhecimento e respeito à alteridade.

#### 6.4 “NÃO ESCUTA” DO DESEJO DE APRENDER E AFASTAMENTO DA ESCOLA

Quatro dos nove sujeitos entrevistados, em dois momentos do primeiro semestre de escolarização, não realizaram a terceira entrevista um ano depois: de uma das mulheres (EP.) não foi obtida nenhuma informação; sobre outra (ML.), foi dito por uma colega que teria se mudado para outro município, no qual construiu uma nova casa; os dois outros puderam ser contatados por carta.

Dos dois sujeitos contatados, apenas uma mulher (W.) respondeu, telefonando para marcar entrevista e, posteriormente, desmarcá-la; o outro sujeito, o único homem (A.), não respondeu à carta, mas a investigadora fez contato por telefone e falou com sua esposa. Os motivos alegados pelos dois sujeitos contatados para abandonar a escola foi o fato de um familiar ter sido acometido de doença. A esposa de A. afirmou ter realizado uma cirurgia, a qual exigiu um tempo de recuperação e repouso, necessitando dos cuidados do marido; afirmou também que ambos haviam cursado o EAJA e ambos haviam gostado da experiência, pretendendo voltar após sua recuperação. W. afirmou, pelo telefone, que havia se sentido feliz ao receber a carta solicitando contato, esclareceu que deixou o EAJA para cuidar de sua mãe, de 84 anos, que estava muito doente e necessitava dos cuidados dos filhos, os quais se revezavam durante todo o dia para realizá-los, pois ela não admitia ser atendida por estranhos; marcou horário para entrevista, no entanto, após uns dias desmarcou-o por telefone, em recado deixado para a secretária do EAJA, e não voltou a manifestar-se.

É informação corrente<sup>34</sup> que existe grande número de “desistências” na educação de jovens e adultos, bem como a frequência às aulas é intermitente. Apenas um pequeno índice de estudantes vai à escola permanentemente, com faltas eventuais.

As justificativas mais comuns por parte dos estudantes são problemas de saúde, seus ou de algum dos familiares, ou problemas com o trabalho. A interpretação dos professores é de que a maioria se deixa levar por problemas pequenos, que poderiam ser contornados, ou seja, acreditam que não há força de vontade suficiente para fazê-los levar adiante seu declarado desejo de estudar, em geral afirmado com entusiasmo nos primeiros dias de aula. Em outras palavras, poder-se-ia pensar que os jovens e adultos mostram não conseguir escutar seu desejo de aprender, ou seja, que seu desejo de aprender foi cooptado nos diversos agenciamentos de sua subjetivação; e, por isso, os sujeitos são facilmente desviados do seu esforço de ir à escola.

Neste momento, não interessa validar uma ou outra das declarações de estudantes ou de professores, mas interessa pontuar que também no EAJA, programa educativo considerado pelos sujeitos como lugar acolhedor e com professores interessados e amigos, quatro de nove sujeitos não permaneceram e se afastaram da escola.

---

<sup>34</sup> As informações aqui alegadas provêm de conversas informais com professores da educação de jovens e adultos. Não houve o objetivo de pesquisar o tema das “desistências”, mas é importante invocá-lo para que possam ser feitas algumas conexões com o afastamento de alguns dos sujeitos investigados, ocorrido durante esta investigação.

As informações obtidas sobre o afastamento dos quatro sujeitos permitem múltiplas hipóteses, dentre as quais a busca de outra escola, uma interrupção temporária dos estudos, ou simplesmente a desistência de seu desejo de aprender o que a escola lhe oferece.

Por isso, o que afetou esses sujeitos para levá-los a sair da escola suscita diferentes questões que poderiam ser investigadas. Elas podem ser englobadas em três, uma referente à sua percepção do espaço em que vivem, outras duas sobre as afecções na relação com esse espaço: 1. O que diriam os sujeitos sobre os motivos que os impeliram a deixar a escola? 2. O que diriam sobre as possibilidades de seu controle sobre os motivos que os impeliram a deixar a escola? 3. O que diriam sobre os sentimentos em relação ao seu afastamento?

Das articulações possíveis entre as respostas às três perguntas seria possível delinear generalidades sobre o comportamento desses sujeitos que se escolarizam na vida adulta. Generalidades que permitiriam à escola analisar seu currículo naquilo que poderia aproximá-lo das diferentes subjetividades dos sujeitos que a procuram. Por outro lado, possibilitaria também delinear articulações da escola com a comunidade, espaço de ações sobre algumas das condições materiais e outros agenciamentos de subjetivação que obstaculizam a permanência do sujeito na sala de aula.

No entanto, seriam generalidades a serem tratadas em outra investigação, pois essa apontou que a resposta de cada sujeito ao desejo de aprender é singular e foi sempre encontro de um certo cruzamento de forças psíquicas e sociais, as quais o afetaram de modo singular. Assim, cada sujeito com sua subjetividade, como um ponto na tessitura do espaço, que reage com respostas como afecções próprias, deve ser preocupação da escola e do processo de ensino e de aprendizagem sob sua responsabilidade.

## 6.5 TEMPO “FORA DOS EIXOS” E APRENDIZAGEM NA ESCOLA

A escola foi uma instituição presente no imaginário de todos os entrevistados e marcou a infância de duas das mulheres por terem podido freqüentá-la, mas a maior parte do grupo foi marcado pela impossibilidade de acesso a ela. Apenas um sujeito, o único homem do grupo, assinalou um “não desejo” de escola na infância, a qual se realizou num tempo de trabalho e de desejo de brincar em substituição ao horário da escola. Mesmo para esse, a escola esteve presente pelo afastamento dela e pelo exemplo do irmão mais velho, o qual a freqüentou até o ensino universitário e representou o esforço individual premiado com o sucesso financeiro.

Assim, os sujeitos investigados, ao procurar a escola, já tinham construído idéias a seu respeito, as quais não eram resultado apenas de seu imaginário, mas construções simbólicas num mundo cultural em que estiveram imersos. Por isso, os sujeitos assinalaram, de diferentes formas, acreditar num saber que somente a escola poderia propiciar, traduzido não apenas em conteúdos específicos, mas em transformações que cada um sofreria ao apropriar-se desses conteúdos. Como exemplos há algumas expressões utilizadas pelos sujeitos para dizer das mudanças que haviam ocorrido depois de um tempo de freqüência às aulas: *fiquei mais inteligente; sinto-me mais segura; aprendi a falar corretamente; tenho mais sabedoria*. Essas foram algumas das aprendizagens afirmadas no tempo da investigação, as quais delinearam uma concepção de escola como um espaço onde se cruzam diferentes tempos de subjetivação, como diferentes tempos de afecção, ou seja, produção de inteligência, de segurança, de correção da fala e de sabedoria, dentre outros.

A investigação mostrou que convivem ali também diferentes ritmos desses tempos, uns aprendem num primeiro movimento de acercar-se do objeto, outros necessitam acercar-se novamente dele, em novas conjugações entre a consciência dos atos realizados e as percepções do objeto a ser apreendido, processo que nunca é separado do inconsciente. Os vestígios do inconsciente se mostraram pelos sentimentos provocados nas diferentes situações de aprendizagem ou de “dificuldades” em realizá-la. Alegria ou tristeza, domínio ou impotência diante do ato de aprender ou de sua impossibilidade, tanto da sua própria, quanto da do companheiro.

Os tempos e os ritmos de aprendizagem dos sujeitos, que compartilharam um mesmo tempo de escolarização, penetraram-se e interferiram de alguma forma uns nos outros, isso apareceu nas falas dos sujeitos sobre as afecções de cada um diante da situação do outro. Mostrou-se uma vinculação do sentimento de alegria com a realização conjunta de tarefas em sala de aula, apesar da ênfase na responsabilização do sujeito pelo seu sucesso ou fracasso. Por outro lado, a ausência de possibilidades para contar com o outro, na realização da aprendizagem, provocou tristeza e desalento, levando-o ao afastamento da escola. Esses exemplos apontam para uma conjugação entre solidariedade e aprendizagem, o que remete para uma vinculação entre aprendizagem, solidariedade e respeito à alteridade, em grupo de sujeitos adultos.

Os sentimentos expressos no tempo da investigação, ou seja, no tempo atual, mostraram-se parte de um quadro no qual as lembranças do desejo de estar com o outro, desejo de sentir-se incluído e lamentos por sentir-se só ainda no tempo presente,

possibilitaram uma conexão entre os sentimentos e os sentidos que foram sendo produzidos nos tempos de aprendizagem.

Daí que a vinculação entre o objeto a ser apreendido, o processo de aprendizagem e os sentidos que o sujeito pudesse dar a essa aprendizagem, a qual envolve corpo e mente, razão e inconsciente, não é puramente um processo mental, nem um simples processo de memorização mecânica de semelhanças ou diferenças entre um objeto de aprendizagem e suas representação. Enfim, Deleuze assinala que “ ‘aprender’ passa sempre pelo inconsciente, passa-se sempre no inconsciente, estabelecendo, entre a natureza e o espírito, o liame de uma cumplicidade profunda” (1988, p. 269).

Outras possíveis conexões foram apontadas pelo movimento de contração das lembranças pelo presente das aprendizagens. Houve a repetição de uma situação em que um enleamento entre o contato com um objeto de aprendizagem e o “despertar” de um sentido de dor criava uma espécie de obstáculo à aprendizagem. Parece que é preciso que ocorra o esquecimento da dor, não das condições que a provocaram, para a liberação de uma energia investida para suportar essa dor. A dor parece limitar as possibilidades de novos encaixes entre presente e passado, para a produção de novos sentidos e novas aprendizagens no futuro. Por outro lado, a alegria provocada pela aproximação do objeto de aprendizagem e sua apreensão mostraram também estarem articuladas à lembrança de situações de sofrimento, mas sem a tensão psíquica que elas provocaram, assim a energia pareceu estar liberada para a aprendizagem desejada. No entanto, é necessário que essa questão seja investigada mais amplamente para que não seja vista apenas na bipolaridade lembrança da dor e impedimento da aprendizagem, ou ausência da dor e facilidade de aprendizagem, ou seja, uma simplificação que contraria o referencial teórico utilizado neste trabalho.

De todo modo, pôde-se apontar para a produção de diferentes sentidos para o desejo de aprender de cada sujeito, resultante de uma contínua reconfiguração de sua memória pelos incontáveis encaixes entre o presente de seu processo de aprendizagem e o passado trazido. Não havendo um sentido único para o desejo de aprender, o que pertence à ordem do inconsciente, o qual não obedece a um tempo cronológico, as aprendizagens decorrentes também não se deram num tempo cronológico, linear e único, nem foram iguais em cada sujeito. Alguns sujeitos permaneceram na mesma etapa, enquanto outros passaram para a seguinte e, ainda, tanto para os que passaram, como para os que permaneceram, o que foi aprendido foi assinalado muito diversamente.

As aprendizagens deram-se com forma e conteúdo singulares em cada sujeito, daí a afirmação de que o tempo de aprendizagem do sujeito é um tempo **fora dos eixos**, é um tempo que não obedece prescrições, às vezes coincide com algumas delas.

Fica, pois, a questão sobre as possibilidades de potencializar a aprendizagem de jovens e adultos, articulando-se conhecimentos veiculados pela escola com os diferentes sentidos que o sujeito lhes dá, mais do que com aquilo que ela entende ser a “realidade” do sujeito, obtida por meio de algumas informações fornecidas pelo estudante, em determinado momento. Possibilidades que estariam vinculadas ao acompanhamento da história do sujeito e não somente a informações sobre seu trabalho, suas condições de vida num certo tempo e algumas representações que ele traz disso tudo.

Seria preciso, também, tomar as condições materiais, psíquicas e cognitivas, num certo tempo atual, para propiciar ao sujeito voltar-se sobre sua memória como fonte de compreensão do movimento de produção daquilo que ele se tornou no tempo atual, com a multiplicidade de sentidos que o constituem e aos quais pode incorporar outros, na medida em que pode voltar-se sobre si para poder distinguir-se o outro.

Esse é um caminho para potencializar a aprendizagem imbricada à urgência de vida do sujeito, mas sem que essa se constituísse num aprisionamento do pensamento. A aprendizagem dar-se-ia com a produção de novos sentidos à medida que incorporasse novos conhecimentos, rompendo os hábitos de “ver” e “compreender” do cotidiano e, assim, rompendo também a circularidade da incorporação mecânica do presente à sua memória. Seriam criadas e incorporadas, então, novas formas de pensar a si e ao mundo, e novas formas de inscrição na realidade, passando pela distinção entre si e o outro, condição para uma resistência ao movimento de homogeneização do sujeito e massificação da sociedade na contemporaneidade, o que exigiria o respeito à alteridade.

## 7 TEMPO DE “SINGULARIDADES INTERCONECTADAS”

A racionalidade da sociedade global capitalista contemporânea, centrada nas capacidades individuais de competir, produtora de um sujeito homogeneizado e de uma sociedade massificada, mostrou-se também no interior dos movimentos capilares sociais cotidianos dos homens comuns, aqui representados pelos sujeitos que retornaram ou entraram pela primeira vez na escola.

O microcosmos do *espaço* de educação de jovens e adultos, no qual alguns sujeitos que retornaram ou entraram pela primeira vez na escola foram investigados, permitiu apontar para a existência de produção de subjetividades na tensão entre seu aprisionamento e não aprisionamento à urgência de vida, ressaltando-se que essa tomou a centralidade em diferentes tempos vividos.

Ressalta-se também que a racionalidade da sociedade global capitalista e a urgência de vida dela decorrente não se mostraram aqui monolíticas e sem uma virtualidade de rupturas, mas traduziram-se nas tensões: entre a crença na responsabilidade individual pelo sucesso ou fracasso de sua aprendizagem; entre a crença no resultado do esforço individual e a busca/oferecimento da solidariedade ao outro para a realização das tarefas escolares; entre a busca de escola como necessidade para inserção no mercado de trabalho e como desejo de estar com o outro; entre a crença em sua capacidade de aprender e a dúvida em desenvolver essa capacidade; entre o desejo de romper um tempo de submissão vivido e as implicações desse rompimento; enfim, entre a escuta de seu desejo de aprender e os desdobramentos decorrentes dessa escuta.

Por isso, é possível ressaltar a existência de ranhuras, de sulcos e de desvios nas inúmeras tentativas do movimento hegemônico de subjetivação homogeneizadora, traduzidos pela existência de singularidades nas diversas subjetividades que se expressaram ao longo dessa investigação. Por sua vez, o “cerco” às diversas singularidades mostrou que se constituem num movimento de individuação, mas, de alguma forma, conectadas entre si, porque fruto do atravessamento das inúmeras e mesmas forças sociais produtoras de tensões psíquicas nos agenciamentos de subjetivação da escola que freqüentam. As singularidades produziram-se numa rede de conexões materializada no espaço educativo dos sujeitos investigados e nos outros espaços vividos pelos sujeitos, permitindo apontar uma virtualidade de desdobramentos.

Ressaltando-se que as singularidades são criação e potencializam a vida, ou seja, produzem subjetividades que rompem a circularidade da incorporação mecânica do tempo

presente e criam novos modos de inscrição no mundo, vale pensar como um trabalho pedagógico junto a jovens e adultos pode reconhecer e potencializar a produção de singularidades em rede, para construir de dentro desse mundo um outro mundo no qual cada um escute seu desejo, condição para que respeite o outro, sem o qual não há defesa da vida.

A existência da singularidade implica aceitar a máxima de que “nada está decidido” e, portanto, é possível pensar a aprendizagem de jovens e adultos imbricada em mudanças tanto subjetivas como no espaço em que vivem, de dentro dele, apossando-se dele e recriando-o, tarefa que jamais será concluída, dada a crescente complexidade que uma interconexão de singularidades aponta.

Aceitar que recriar o sujeito e o mundo é tarefa que jamais será concluída é aceitar que o desejo do sujeito, jamais plenamente satisfeito, deve ser escutado para poder respeitar o desejo do outro, movimentos que provocam o pensamento no sentido deleuziano de produzir sempre novas questões a respeito da subjetividade mais do que buscar respostas para elas.

## 8 EM TEMPO...

Os tempos dos sujeitos que me falaram ao longo da investigação entremearam-se com os diferentes tempos de minha subjetivação. O que disseram sobre seus sonhos, sobre suas tristezas, sobre seus tropeços, sobre seus sucessos, e sobre o momento presente em que voltavam à escola para agarrar algo que ficou suspenso ao longo de sua vida, provocou ecos na minha memória, fazendo com que eu mesma fizesse outros encaixes entre meu presente e passado, além dos referentes à investigação no âmbito acadêmico.

A leitura dos diferentes tempos dos sujeitos que participaram da investigação colocou-me sucessivamente diante de minha própria trajetória de vida. Fragmentos de seus textos insistiam em colar-se a recordações minhas, as quais pareciam destacar-se do passado revolvido, seguindo imprevisíveis e misturados movimentos como o fazem as limalhas que pululam de um torno. Fui confrontada sucessivamente com minhas dificuldades em relação à escrita, com meus sucessos e com o quê, de uma forma ou de outra, também desejei agarrar e ficou suspenso.

A cada novo reencontro com os textos que eram analisados, ocorria um novo encontro comigo própria. Meu trabalho acadêmico fundia-se com o meu processo de subjetivação de uma forma inexorável, não houve possibilidade de fuga.

O que mudava em mim, à medida que despendia esforços para acompanhar nas entrevistas o que não era possível ao primeiro olhar? Vivi um tempo para ler com cuidado o que os sujeitos falaram, estava imprimindo em mim uma disciplina nem sempre fácil e uma concentração necessária que significavam a construção de um jeito diferente de me relacionar com o objeto de trabalho, cultivando a paciência e o rigor necessários. Vivi um tempo muitas vezes negado por mim e a mim mesma, atulhando-me de trabalho e afirmando uma permanente “falta de tempo”, ou seja, um tempo corrido para fazer rapidamente uma infinidade de coisas. Com a investigação entrei num tempo necessário “de espera” pelo não visível imediato, o qual vinha a mim, aos poucos, na medida de meu esforço em pensar, com paciência, sobre as palavras do texto em estudo, a exemplo da citação de Bergson sobre a necessidade de um tempo “para que o açúcar desmanchasse no copo de água”.

Perguntava-me sobre a clareza do texto que ia escrevendo, bem como sobre a sua singularidade. Muitas vezes, parecia-me que escrevia o óbvio, apesar de ter refletido muito antes de escrever. Outras vezes, já não distinguia se o escrito era fragmento de algo já lido, ou se era fruto de todo um esforço e um caminho trilhado para chegar à “escritura” de um pensamento ou de uma frase que no momento se apresentava familiar, *dèjà vue*, justamente

porque veio de mim e de minha elaboração. Compreendi “depois” que minha memória inteira estava ali abocanhando cada estudo e pensamento presentes, daí ter familiaridade com o que escrevia.

Ler as entrevistas obrigou-me a pensar, pensar muito. Um pensar que não imaginava para onde me levaria, que era construído aos poucos. Um pensar no sentido de Deleuze, que exige esforço, não apenas um esforço cognitivo, mas um esforço onde entra todo o corpo, a mente, tudo o que constitui a própria maneira ser, para ultrapassar-se, para sair de si e para prolongar-se em alguma espécie de criação. A partir das entrevistas, meu ato de criação – invenção na concepção de Kastrup – foi fruto de um acompanhamento da fala de quantos se dispuseram a expor sua vida para que eu pudesse elaborar essa tese.

Quando li e reli as entrevistas pela primeira vez, lamentei não ter perguntado mais. Foram momentos em que senti e compreendi o que é reorganizar o passado. Além de um exercício intelectual, foi uma compreensão de meu corpo, de minha mente e de meu espírito, ou seja, de todas as dimensões do que posso chamar a mim de sujeito com minha subjetividade. O que sucedeu na hora da entrevista foi visto por mim, depois, de outra forma, com um pensar reflexivo, e percebi que não se tratava de uma questão de técnica de entrevista, mas de outro olhar “depois”, não possível naquele momento. Isso se refere àquilo que o presente é capaz sobre o que passou, falo de minhas afecções na duração que envolveu a investigação, falo da diferença de mim mesma.

Por outro lado, pensar sobre as histórias dessas pessoas que vinham conversar comigo com prazer, com responsabilidade, expondo-se nas suas tristezas e alegrias, nos seu anseios, nas suas esperanças de aprender, nas suas dificuldades, deu-me, muitas vezes, o sentimento de que eu lhes devia alguma coisa, não sabia bem o quê. Era muito mais que o compromisso acadêmico e ético de uma investigadora que deve respeitar a fala do sujeito que se dispõe a colaborar. Esse mais eu o sentia, mas não o “via”, vinha enviando mensagens, mas não se mostrava.

Em certo momento, pareceu que esse mais era o compromisso do sujeito que encontra a si mesmo, através da fala do outro, e, ao encontrar-se, torna-se responsável, não só pela fala através da qual o outro se expõe a ele, mas por aquilo que o encontro poderia provocar para ambos. Então vi que me havia tornado parte de cada um e eles já eram parte de mim, estávamos construindo uma memória ontológica coletiva.

Mesmo que não visse mais nenhum dos entrevistados, eu me sentia responsável por ter entrado em sua vida, em determinado momento, e pelo que essa entrada poderia ter representado para eles.

Quanto a mim, o contato com essas pessoas representou um reencontro com minha memória na qual eles estavam incluídos para sempre, apesar de que isto se só tornou mais “claro e distinto” à medida que a investigação prosseguia.

Assim, entendi, com um novo modo de entender, o que significava acontecimento. Já havia lido Deleuze, já havia lido Badiou, já tinha ampliado meu conhecimento acadêmico, minha inteligência processava informações e, no entanto, faltava algo. Só depois de percorrido um bom trajeto de minha investigação compreendi de outra forma o que era um acontecimento. Isso ocorreu revisitando o que tinha acontecido comigo durante os trabalhos de leitura e escrita, e revendo o meu próprio processo de diferenciar-me do que era a cada novo passo que dava na investigação.

Dei-me conta de que eu também estava fazendo um aprendizado de leitura e escrita, da leitura e da escrita de minha própria vida como investigadora e como pessoa, como sujeito em busca de si mesmo, de sua diferença e singularidade. Eu também estava em busca de meu desejo de realizar uma certa escrita, desejo que remonta à infância, quando me delicieei com a primeira redação elogiada pela professora. Eu também estive todo o tempo em busca da aprendizagem de uma leitura de diferentes autores, e da escrita de uma tese, como caminho para fazer a leitura e escrita do que eu estava me tornando, a leitura de mim mesma no movimento/desejo de transformar-me, tal como meus entrevistados buscavam aprender a ler e a escrever para realizar o desejo de aprender a ser diferentes do que eram. Eu e eles nos estávamos transformando, pelo esforço de recriação de nossas vidas.

Penso que seja esse desejo de aprender pela contínua releitura de si mesmo o movimento que se constitui numa possibilidade de não fragmentação da subjetividade e uma das pontes para alcançar um tempo de reinvenção de si mesmo, para não cair na pobreza e na mediocridade de espírito que se agarram à repetição mecânica e à violência contra si e contra o outro, na dependência e espera do mando do outro.

O referencial teórico não cessou de ser ampliado e compreendido de uma outra forma, ou seja, tornou-se claro e distinto diferentemente ao longo de cada análise dos dados colhidos. Em vários momentos da minha reflexão e escrita, apresentaram-se obstáculos a uma maior compreensão, e uma forma de contorná-los, muitas vezes, foi retomar às leituras já feitas, do referencial teórico ou do material empírico, provocando novo pensamento, nova lembrança do caminho percorrido, novo questionamento ao que se apresentava, ou, simplesmente, um novo ângulo para a visão do já visto. Deu-se um contínuo movimento de novos encaixes entre o pensamento atual e a memória do já incluído, definindo novas reorganizações do que já havia aprendido até então.

A escrita também provocou-me um contínuo estado de alerta e curiosidade sobre obras literárias que lia num tempo de repouso e outras já lidas em outros tempos, as quais foram revisitadas para fazê-las realizar uma interlocução com o referencial teórico que estava utilizando.

Assim, fui me associando a novas formas de subjetivação, o que me levou a pensar sobre a implicação de todas as minhas faculdades nesse processo em diferentes momentos, os quais se constituíram em acontecimentos, pelos redirecionamentos que propiciaram à produção acadêmica em curso, bem como à produção de mim mesma. Por exemplo, houve um tempo em que a dificuldade em concentrar-me no trabalho de escrever fez-me pôr em dúvida minha capacidade de relacionar informações e utilizar o referencial teórico assumido, de forma coerente. Essa situação fez-me buscar um lugar isolado, fora de casa, para propiciar a desejada e necessitada concentração. Na primeira tentativa, numa pousada, em outra cidade, sem telefone ligado, sem ler jornais, assistindo apenas noticiários noturnos na televisão, permanecendo diversas horas escrevendo e relendo textos, pude voltar a acreditar em meu próprio trabalho. Minha atenção se manteve alerta e me foi muito mais fácil relembrar escritos, cotejar conceitos e recortes de textos lidos, para a produção de meu próprio texto. Comprovei que podia ter em mente uma grande quantidade de informações, ao mesmo tempo, para utilizá-las conforme a necessidade. Buscar o isolamento teve o sentido de ceder ao meu desejo, ou seja, procurar realizar uma nova atualização de meu desejo de ler e de escrever, que, por algumas razões, estava emperrado.

Meu desejo de leitura e escrita transmutou-se com diferentes roupagens, estando direcionado no tempo atual para a elaboração dessa tese de doutorado, mas já gestando novas formas de se realizar, ou seja, apontando para virtuais formas de se materializar no futuro. Meu próprio desejo de ler e de escrever atualizado de diferentes formas, certamente, foi uma força poderosa que se cruzou com outras forças para levar-me à investigação do movimento de atualização do desejo de aprender de jovens e adultos.

No movimento de atualização do meu próprio desejo de leitura e escrita, esta foi mudando no ritmo, escrevia mais em menos tempo à medida dos avanços da elaboração dos trabalhos escritos. Mudou também meu poder de concentração, conseguia escrever mais tempo sem me dispersar, alimentando a crença nas minhas próprias possibilidades de escrita, produzia a terceira síntese do tempo, o tempo de criação. Quanto mais escrevia, mais eu melhorava as condições para escrever. Comprovei que a escrita muda a consciência do sujeito, pois quanto mais eu escrevia, mais eu refletia sobre mim mesma enquanto sujeito organicamente ligado à investigação em curso. Quanto mais eu escrevia, mais eu reorganizava

a mim mesma e muitas das minhas convicções relacionadas com as possibilidades de escrever, com as possibilidades de mudar, com as possibilidades de tornar muitas coisas simples do cotidiano em acontecimentos, os quais me propiciaram redirecionar comportamentos e pensamentos.

Assim, pude pensar sobre o próprio ato de escrever e, com essa reflexão, pude pensar-me como sujeito que ultrapassa o momento presente da investigação, ou seja, como sujeito em seu ser no mundo. O ato de escrever, como ato intencional de produção que tinha um fim, uma responsabilidade, um prazo, enfim, esta artificialidade nas condições da escrita obrigou-me a sair de mim para um tempo de novo ritmo de subjetivação. Não quer dizer que minha própria interioridade tenha sido excluída, o que seria impossível; pelo contrário, foi desafiada a reorganizar-se diferentemente.

O ato de escrever foi muitas vezes doloroso e difícil, arrancado de minha interioridade como algo que não queria se deixar mostrar, por isso mesmo resultou, às vezes, em trechos não compreensíveis ou incompletos. Felizmente havia a orientação segura e atenta, sobretudo sensível e respeitosa da Profa. Dra. Margareth Schäffer, sem a qual o leitor teria certamente algumas dificuldades para compreender o que escrevi.

As mudanças apontadas por minha orientadora, que fez várias leituras do texto, provocaram em mim, em certo momento, dúvidas quanto às minhas condições para escrever. Dúvidas/acontecimento que me empurrou a refazer várias vezes o que havia escrito, chegando ao final com o sentimento de que estava aprendendo a escrever e que poderia aprender mais e mais, como havia ocorrido há muito tempo, na infância, em meu período de alfabetização. Deu-se um tempo identificante em que se colaram presente de elaboração de uma tese de doutorado com um passado onde descobri pela primeira vez a possibilidade e a beleza de produzir palavras que formavam pensamentos cujo sentido era eu que lhes atribuía. Novamente Deleuze se fez presente para apreender o que estava acontecendo, com a intervenção atual de Margareth, que não fez concessões, exigindo-me um esforço de pensamento no qual tive que me colocar inteira, sem, no entanto, ser-me apontado um modelo a copiar. Fui empurrada a escrever o melhor possível nas minhas condições, fui empurrada a ser diferente do que era pelo ato criativo de escrever.

O ato de escrever obrigou-me a rever o sentido de muitas crenças e de muitas dúvidas que me acompanhavam, com relação à investigação, mas também com relação a mim como investigadora e escritora.

O processo de reflexão sobre mim e sobre a investigação, muitas vezes, deu-me a impressão de estar pintando um quadro, como ato criativo, como ato artificial, pensado a

partir do que eu tinha em mãos para pintá-lo – as informações coletadas, um referencial teórico assumido, uma coerência entre o referencial teórico e a produção de novo conhecimento. Tudo isso me fez compreender melhor a afirmação de Ong: “Como outras criações artificiais e, na verdade, mais do que qualquer outra, ela [a escrita] é inestimável e de fato fundamental para a realização de potenciais humanos mais elevados, interiores” (1998, p.98). Parecia-me que o quadro se esboçava no pensamento e nas leituras, mas tomava corpo na escrita, sem ela ter-se-ia esvoaçado.

Em outras palavras, à medida que ia delineando a cartografia do movimento de atualização do desejo de aprender dos sujeitos entrevistados, fui delineando a cartografia de meu próprio desejo, de minha subjetividade.

Assim, penso na minha trajetória e na dos sujeitos que entrevistei, ou seja, na trajetória da investigadora e na dos investigados, e “vejo” que somos parte de uma rede de singularidades interconectadas, à qual podem incorporar-se sempre novas singularidades, na medida em que virtuais acontecimentos irrompem e promovem novas conexões. Nada está decidido.

## REFERÊNCIAS

- BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000.
- BADIOU, Alain. *Deleuze. O Clamor do Ser*. Tradução por Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BERGSON, Henri. *La evolución creadora*. 2. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Matéria e memória*. Tradução por Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BIRMAN, Joel. *Estilo e modernidade em psicanálise*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Mal-estar na atualidade. A psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BODEI, Remo. In: JALÓN, Mauricio; COLINA, Fernando. *Los tiempos del presente. Diálogos*. Valladolid: Cuatro Ed., 2000.
- BOURDIEU, Pierre (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASILIANSE, Leonardo da Silva. *O desejo da psicanálise*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. Tradução por Diogo Mainardi. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.
- COEHN, William S. O mundo foi atacado. *ISTOÉ*, São Paulo, n.1693, p. 6-9, 24 out. 2001.
- CAPRA, Fritjof. *O tao da física: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental*. Tradução por José Fernandes Dias. São Paulo: Cultrix, 1999.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema. A imagem-movimento*. Tradução por Stella Senra. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Diferença e Repetição*. Tradução por Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Conversações*. Tradução por Peter Pál Pebart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A lógica do sentido*. Tradução por Luiz R. S. Fortes. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Bergsonismo*. Tradução por Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *Péricles e Verdi: a filosofia de François Châtelet*. Tradução por Hortência S. Lencastre. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999b.

DELEUZE, Gilles. *Empirismo e subjetividade. Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. Tradução por Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2001.

\_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Tradução por Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução por Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FERREIRO, Emilia. *Cultura escrita e educação*. Tradução por Ernani Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história*. Tradução por Tomaz T. da Silva, Álvaro M. Hypolito e Helena B.M. de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. Tradução por Walderedo Ismael de Oliveira. São Paulo: Círculo do Livro, [19--] vol. 1

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. O vazio e a falta: a questão do sujeito na psicanálise. In: *Anuário Brasileiro de Psicanálise*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 108-115, 1991.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

HELLER, Agnes et alii. *A crise dos paradigmas sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto – Corecon, 1999.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papyrus, 1999.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Tradução por Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

LINS, Daniel. Esquecer não é crime. In: LINS, Daniel; COSTA, Sylvio de S. G.; VERAS, Alexandre (Org.). *Nietzsche e Deleuze. Intensidade e Paixão*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

MATURANA, Humberto. *Da biologia à psicologia*. Tradução por Juan Acuña Llorens. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_; VARELA, Francisco. *De máquinas e seres vivos. Autopoiese a Organização do vivo*. Tradução por Juan Acuña Llorens. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEIRA, Yolanda Mourão. O tempo e a criança. *Objeto e Tempo da Psicanálise*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 25, p. 207-217, 1999.

NEGRI, Toni. *Exílio*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Tradução por Enid Abreu Dobránsky. Campinas: Papyrus, 1998.

PELBART, Peter Pál. *O tempo não reconciliado*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1998.

\_\_\_\_\_. *A vertigem por um fio: políticas de subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PERROT, Michelle. In: JALÓN, Mauricio; COLINA, Fernando. *Los tiempos del presente. Diálogos*. Valladolid: Cuatro Ed., 2000.

POULICHET, Sylvie Le. *O tempo na psicanálise*. Tradução por Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. Tradução por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 1996.

\_\_\_\_\_; STENGERS, Isabelle. *A nova aliança*. Tradução por Miguel Faria e Maria Joaquina M. Trincheira. 3. ed. Brasília: Editora da UnB, 1997.

RAJCHMAN, John. Lógica do sentido, ética do acontecimento. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, n. esp., p. 189-193, jun. 1996.

ROLNIK, Suely. *Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização*. In: LINS, Daniel. (Org.) *Cultura e Subjetividade. Saberes Nômades*. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. *Cartografia Sentimental. Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SABATO, Ernesto. *Antes del fin*. Barcelona: Seix Barral, 1999.

SANTOS, Boaventura de S. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SCHÄFFER, Margareth. A educação e a falta: algumas questões sobre psicanálise, epistemologia e psicologia genética. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Porto Alegre – n. 16, 1999, pp.102-115.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e enunciação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 19-38, jan./jun. 1999.

TODOROV, Tzvetan. In: JALÓN, Mauricio; COLINA, Fernando. *Los tiempos del presente. Diálogos*. Valladolid: Cuatro Ed., 2000.

VATTIMO, Gianni. *La società trasparente*. Italia: Garzanti Libri, 2000.

ZAMBRINI, Adriana. *El deseo nomade. Una clínica del acontecimiento, desde Nietzsche, Deleuze, Guattari...* Buenos Aires: Lugar Editorial, 2000.

## ANEXOS

## ANEXO A

### ENCONTRO COM ESTUDANTES DO PROGRAMA

*EAJA – ENSINANDO E APRENDENDO COM JOVENS E ADULTOS*

**Coordenadora:** Maria Rosa Fontebasso

**Convidados:** Estudantes do EAJA – Ensinando e Aprendendo com Jovens e Adultos, do Centro Universitário La Salle/Canoas

**Tema:** Convite para participar de investigação para a elaboração de tese doutorado

**Data:** 23 de março de 2.000

#### **Legenda necessária:**

**MR:** Maria Rosa Fontebasso

**PE:** Possível entrevistado

Na medida em que as(os) entrevistadas(os) se apresentem, foram usadas abreviaturas referentes às iniciais de seus nomes e sobrenomes ou abreviaturas de rápida identificação visual.

**MR:** O meu nome é Maria Rosa, eu sou professora aqui do La Salle e, até janeiro desse ano, eu fui a coordenadora do EAJA. Então, quem começou o EAJA aqui fui eu em 1995, junto com as primeiras senhoras da comunidade, que vieram se alfabetizar aqui. E eu larguei a coordenação agora em janeiro, quando assumiu a professora Margaret. Eu sou professora da instituição, eu leciono na graduação - Letras e Estudos Sociais - eu dou aula de Didática e faço uma porção de outros trabalhos aqui no La Salle. E faço também o trabalho de formação dos professores que vocês têm. Em janeiro, a gente trabalha com esses estagiários. Os estagiários que vocês recebem, a maior parte deles, fizeram o curso de formação em janeiro. E os outros, que virão a partir de agosto, têm o curso de formação em julho. Então eu trabalho nisso também, na formação... Bom. O motivo por eu estar aqui, não é por esse trabalho no La Salle. Mas é porque eu estou fazendo um doutorado na UFRGS e, no doutorado, a gente tem que fazer um trabalho, um trabalho de peso, um trabalho... grande, que se chama tese de doutorado. E a gente escolhe o assunto. E, para mim, o que interessa mais, é a educação de jovens e adultos. Então é sobre esse trabalho que eu gostaria da participação e estou convidando vocês a participarem. O que eu vou fazer nesse trabalho? O que me interessa? Trabalhar como se dá a aprendizagem em jovens e adultos, e eu parto do pressuposto de que aprendizagem com os jovens e adultos, ela está muito ligada a toda a história de vida das

peessoas, todo o conhecimento que estas pessoas trazem é muito importante e que tudo que vocês aprendem, aqui dentro, tem tudo a ver com toda a luta pela sobrevivência, com todas as lembranças que vocês têm do passado. Então, o que eu quero ver é: como esse tempo que já passou, influencia nisso que vocês irão aprender. E eu aposto que esta aprendizagem se dá de uma forma única em cada pessoa. Cada um de vocês têm um jeito de aprender. Utiliza as suas lembranças do seu jeito, utiliza os seus saberes, os seus conhecimentos ao longo da vida, do seu jeito. Não têm um jeito único de aprender. Então, esse movimento de toda a história de vida de vocês é que vai dizer como vocês aprendem. E é sobre isso que é o meu trabalho. Então, eu aposto nisso, nessa capacidade que cada adulto tem de aprender do seu jeito, apesar de ter os mesmos professores, as mesmas aulas. Bom, o trabalho, fundamentalmente, que eu quero fazer é sobre isso. Então, faz dois anos que eu estou estudando. E tem autores que explicam o processo de aprendizagem, que explicam esse processo do tempo nas aprendizagens, de como se dão essas lembranças, de como a memória funciona, todas essas questões. Então, tem outros autores que vão me ajudar a entender melhor qual é o processo de aprender de cada um de vocês. Então, o que eu tenho que fazer? Quando vocês quiserem me perguntar alguma coisa, interrompam e perguntem. Queres participar do grupo? - dirigindo-se a alguém que chega.

**PE:** Ela é minha irmã, eu vou esperar ela.

**MR:** Ah, claro, não tem problema.

**PE:** Enquanto eu espero, eu até posso participar.

**MR:** É? Então, chega perto e vai ouvindo, pelo menos. Pega uma cadeira. E, aí, tu decides. Eu estava explicando mais ou menos como é que era o trabalho. Bom, então, o que é que eu preciso fazer? Eu pensei em trabalhar com três estudantes da Etapa 1, três estudantes da Etapa 2, três estudantes da Etapa 3, que tenham entrado esse semestre aqui no EAJA. Esse foi um critério, porque eu vou perguntar sobre as expectativas das pessoas estão chegando. As que eu já conheço e que já estão, eu conheço várias que estudam aqui desde o ano passado, o outro e tal, têm coisas que... eu não tenho o que perguntar de saída em termos do que está esperando, porque elas já estão entrossadas aqui dentro. Então, um critério que foi escolhido para eu convidar vocês, é este. É o único critério que eu pedi. Aí, podia ser mais velha ou mais nova, podia ser mulher ou um rapaz - tem um rapaz na Etapa 3 - isso aí não tem importância. E o que eu gostaria de trabalhar com vocês? São, fundamentalmente, três entrevistas: uma agora, que teria que marcar (essas as combinações que a gente fará amanhã, ou hoje, para quem puder ficar mais um pouquinho)...São entrevistas individuais, a primeira pedindo para cada um que expectativas tem com relação ao estudo que está começando. Depois, uma no meio do

semestre, tipo (nós estamos no fim de março), tipo maio. Fazer uma outra entrevista, para ver como é que está andando o trabalho aqui. E, no final de junho ou começo de julho, o que consegui aprender, o que aconteceu, como é que foi mesmo. É isso o que eu preciso: são entrevistas individuais, gravadas, que eu vou utilizar no meu trabalho e que serão publicadas. Se vocês querem que conste o nome de vocês, real, constará. Se vocês não quiserem, não constará. Tudo que eu for fazendo, com aquilo que eu gravarei, eu devolverei por escrito a vocês, para ver com o que eu vou trabalhar...Não publicarei, se vocês não quiserem. Quer dizer, em resumo, vocês serão donas daquilo que falarem e que for escrito. Eu não farei: “Ah, agora escreveram, eu faço o que eu quiser e eles não estão sabendo”. Não, tudo o que eu fizer, com o que estiver escrito, com as entrevistas, será decidido junto a cada um de vocês. Só que eu perguntarei da história de vida de vocês, perguntarei o que houve, perguntarei o que vocês pretendem, como é que vocês se sentem. São as histórias de vocês que farão parte do meu trabalho.

**PE:** Nós vamos ter que responder?

**MR:** Sobre?

**PE:** Sobre o que a gente acha de estudar.

**MR:** Não, não. Eu vou fazer entrevistas. Agora eu só estou dizendo do trabalho. Aí depois é a entrevista. É individual.

**PE:** Cada um...

**MR:** Isso, isso. Eu vou fazer entrevista individual.

**PE:** Agora a senhora está só explicando.

**MR:** Só estou explicando o trabalho, para ver se vocês gostam, se vocês acham interessante. Sem vocês o meu trabalho não existe.

**PE:** Eu não sei, mas eu acho que eu vou adorar.

**PE:** E eu também vou.

**PE:** E eu também.

**MR:** Eu vou adorar. Eu quero que vocês participem.

**PE:** Eu tenho certeza que eu vou adorar.

**PE:** E eu tenho certeza que eu vou chorar.

**MR:** Ah, bom, choro é comigo também, porque, nesse EAJA, pode deixar que eu já chorei tantas vezes de emoção, de ver as pessoas se comoverem...

**PE:** Não vai ser feio chorar, então? Vamos estar sozinhas com a senhora...

**MR:** Não, não. Isso, isso. Agora eu estou consultando o grupo: se o grupo se constitui, se gostaram da idéia, se querem perguntar alguma coisa. É só o primeiro contato para ver se tem

um grupo ou não tem um grupo? Gostaram? Querem? Dirigindo-se para alguém: pode falar, nem perguntei teu nome.

**PE:** Dejanira.

**MR:** De volta, para gravar.

**DJ:** Dejanira.

**MR:** Dejanira. O que tu querias dizer, Dejanira?

**DJ:** Não, pelo menos queria participar.

**MR:** Para participar. Já tem o grupo. (Dá para gravar aqui? – dirigindo-se a uma terceira pessoa). Então, agora, quando tu disseres o teu nome, diga que sim ou que não.

**DJ:** Se eu quero participar?

**MR:** Se tu queres participar do grupo. Agora todo mundo irá dizer. Diz o teu nome...

**PE:** Delci.

**MR:** Delci. A Delci está afim de participar?

**DE:** Do grupo?

**MR:** É.

**DE:** Não dá pra dizer se quero ou não participar, o problema é que ela tem que ficar com os filhos à noite.(?)

**MR:** Mas a gente marca as entrevistas depois. Hoje, a nossa conversa terminará daqui a pouco. Hoje, eu só estou querendo saber quem é que participará do grupo ou não. Tu queres pensar mais um pouco se tu queres participar ou não?

**DE:** Eu sinto muito, mas...

**MR:** Está bem.

**PE:** Eu quero participar...

**MR:** Dá o teu nome...

**PE:** Wilma.

**MR:** Wilma, quer participar...

**PE:** E eu.

**MR:** E tu?

**PE:** Eu sou Eva Maia Rodrigues e quero participar com as que estão participando.

**MR:** Que bom! E tu?

**PE:** Meu nome é Eva também.

**MR:** Eva também?

**E2:** Eva também.

**MR:** Então vai ter que ser Eva 1 e Eva 2?

**E2:** Eva 1 e Eva 2. Eu quero participar, sim.

**MR:** Está.

**E2:** Pra mim, é um prazer.

**MR:** Que bom. E tu?

**PE:** Maria Rosa, eu vou ter que descer porque eu sou da Etapa 3.

**MR:** Tudo bem. Etapa 3?

**PE:** É, a Etapa 3, né?

**MR:** Não sei. Está.

**PE:** É, disseram que é etapa 3.

**MR:** Não, tudo bem.

**PE:**-----, eu tô pensando sozinha.

**MR:** Está.

**PE:** Eu participo também.

**MR:** E o teu nome?

**AL:** Alzira

**MR:** Alzira.

(Vária vozes juntas. Impossível discernir.)

**MR:** Diz de novo teu nome...

**LU:** Meu nome é Luciane.

**MR:** Luciane.

**LU:** Eu gostaria de participar.

**MR:** Está. Ótimo. Então a gente podia fazer assim: vocês perguntem tudo que vocês têm para perguntar, porque vai ser um grupo legal, na medida em que a gente tiver confiança de se contar coisas. Por isso eu fiz questão de deixar bem claro: tudo que for gravado e escrito eu dou uma cópia. E eu só vou utilizar o que foi visto, na medida em que vocês quiserem. Se, de repente, na hora da emoção contam alguma coisa “Ah, não, mais isso eu não quero ver publicado, não quero ver escrito”...

**PE:** Aí pode ser tirado.

**MR:**...a gente tira. Normalmente não acontece. Porque neste tipo de trabalho não tem. Mas, eu quero...

**PE:** Normalmente é como um psicólogo...

**MR:** Não, não, não é como psicólogo, Dona Eva.

**PE:** Ela quer escrever, ela quer escrever o trabalho...

**MR:** Eu vou escrever as histórias das pessoas.

**E1:** Aquele trabalho do colégio...

**PE:** É, é, pro trabalho aquele...

**MR:** Aquele, mas claro que entra a história de vocês.

**E1:** Da vida.

**MR:** Porque...

**PE:** Da vida do passado ou do presente?

**MR:** Do passado, do presente...

**PE:** Eu posso ficar por aqui?

**MR:** Pode. Então, entro em contato com vocês. Quem pode ficar mais um pouco para marcar já as entrevistas, senão as outras eu entro em contato.

**PE:** A senhora, então, entra em contato comigo.

**MR:** Está, tudo bem. Tu vais me dizer, porque tu vais pensar mais um pouco, né, Delci? Está. Então amanhã eu entro em contato pra ver ser se...

**DE:** A senhora não vai querer convidar mais pessoal?

**MR:** Pode ser...

**DE:** ...eu faço um agradecimento, mas não falo em passado. Já passou.

**MR:** Está bom. Tchau, obrigada. Bom, então, eu poderia marcar as entrevistas com vocês?

**GR:** Pode.

**MR:** Está. Então agora não precisamos mais gravar.

**ANEXO B****PRIMEIRA ENTREVISTA – ABRIL DE 2000**

QUESTÕES INICIAIS A PARTIR DAS QUAIS FORAM SENDO FEITAS OUTRAS PARA ACOMPANHAMENTO DO PENSAMENTO DE CADA ENTREVISTADO:

1. Já estudou alguma vez? Em caso afirmativo, explique quando e como foi. Em caso negativo, explique os motivos.
2. Por que está vindo ou retornando à escola no presente momento?
3. O que o (a) fez decidir, neste momento, vir à escola?
4. O que espera alcançar através do estudo?

**ANEXO C****SEGUNDA ENTREVISTA – JUNHO E JULHO DE 2000**

QUESTÕES INICIAIS PARA TODOS OS ENTREVISTADOS, SEGUINDO-SE OUTRAS DE ACORDO COM O ANDAMENTO DA ENTREVISTA, PARA ACOMPANHAR O PENSAMENTO DE CADA SUJEITO:

1. Como se sentiu ao freqüentar as aulas durante os meses que passaram?
2. O que gostou e o que não gostou nesse período de aulas?
3. Está alcançando o que veio buscar na escola?
4. Mudou alguma coisa na sua vida, depois que começou a vir à escola? O quê?

## ANEXO D

### TERCEIRA ENTREVISTA – JULHO DE 2001

**FORAM PREVISTAS QUESTÕES GERAIS PARA TODOS OS SUJEITOS ENTREVISTADOS, BEM COMO QUESTÕES ESPECÍFICAS RELACIONADAS AO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS ANTERIORES.**

#### 1. Entrevista com C.

Depois de um ano da última entrevista, fala-me das coisas que aconteceram, por exemplo:

1. Conseguiste algum trabalho durante esse ano que passou?
2. Além de doméstica, que outros trabalhos fizeste? O que fazias na Policlínica?
3. O que aprendeste nos diferentes períodos de trabalho?
4. O que mais te agradou e/ou te desagradou fazer em relação às aulas?
5. Como te sentiste com as novas professoras e colegas?
6. Que diferença fez estares frequentando a escola, para a tua vida?
7. O que pensas para depois de terminares o EAJA?

#### 2. Entrevista com D.

Depois de um ano da última entrevista, fala-me das coisas que aconteceram, por exemplo:

1. Como te sentes hoje a respeito de falar com os outros?
2. O que já aprendeste?
3. O que mais te agradou e/ou te desagradou fazer em relação às aulas?
4. Como te sentiste com as novas professoras e colegas?
5. Voltaste à escola antes ou depois de encontrar o novo companheiro?
6. Que diferença faz estares frequentando a escola, para a tua vida?
7. O que pensas para depois de terminares o EAJA?

#### 3. Entrevista com E.

Depois de um ano da última entrevista, fala-me das coisas que aconteceram, por exemplo:

1. Como se sente nesse momento? Conseguiu resolver seus problemas de família?
2. Como está o trabalho?
3. O que aprendeste nesse período?
4. O que mais te agradou e/ou te desagradou fazer em relação às aulas?
5. Como te sentiste com as novas professoras e colegas?
6. Que diferença faz estares frequentando a escola, para a tua vida?
7. O que pensas para depois de terminares o EAJA?

#### 4. Entrevista com ER.

Depois de um ano de EAJA da última entrevista, fala-me das coisas que aconteceram, por exemplo:

1. Sobre tuas dificuldades de pegar as coisas, como estão?

2. O que já aprendeste? (Ler, copiar, escrever...)
3. O que mais te agradou e/ou te desagradou fazer em relação às aulas?
4. Como te sentiste com as novas professoras e colegas?
5. Que diferença faz estares freqüentando a escola, para a tua vida?
6. O que pensas para depois de terminares o EAJA?

#### 5. Entrevista com L.

Depois de um ano e meio da última entrevista, fala-me das coisas que aconteceram, por exemplo:

1. Como está tua vida, depois do nascimento do segundo filho? Está muito difícil? Tens a ajuda de alguém (avó, mãe, etc.)?
2. Tuas experiências de trabalho desde criança te serviram de alguma coisa, para cuidar de tua própria casa?
3. Como te relacionas com tua família, depois do nascimento do segundo filho?
4. Quando retornaste ao EAJA?
5. O que aprendeste nesse período?
6. O que mais te agradou e/ou te desagradou fazer em relação às aulas?
7. Como te sentiste com as novas professoras e colegas?
8. Que diferença faz para a tua vida estares freqüentando a escola?
9. O que pensas para depois de terminares o EAJA?