

NELMA: UMA VIDA EM ABERTO!

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo¹
falabelo@ufpa.br

Resumo: A pesquisa tinha como objetivo apreender indícios dos processos afetivos e cognitivos em desenvolvimento nos sujeitos envolvidos em relações de ensino da leitura e da escrita, em uma classe de educação de jovens e adultos. Como pressupostos teóricos, recorreu-se à perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em Vigotski, à Teoria da Enunciação, em Bakhtin, e à sociologia do sujeito, em Charlot. Na construção dos dados, deu-se ênfase à descrição e análise da dinâmica interativa, instaurada e mediada pela linguagem, em suas condições sociais de produção. Os resultados indicam que o afetivo, por conseguinte, nas relações de ensino, não se caracteriza apenas por uma única função (afeto positivo), mas em sua ambivalência ou pluralência, porque depende da apreciação que o sujeito faz da relação com o contexto sociocultural e histórico, dos sentidos e significados em circulação.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Emoções. Cognição.

Abstract: The research had as objective apprehend indications of affective and cognitive processes under development in subjects involved in relations of teaching of reading and writing, in a class of education of young people and adults. As theoretical assumptions, resorted to historical-cultural perspective of human development, in Vygotsky, Theory of Enunciation, in Bakhtin and the sociology of the subject, in Charlot. In the construction of data, emphasis has been laid on the description and analysis of the dynamic interactive, weaved and mediated by language, in their social conditions of production. The results suggest that the affective, therefore, in the relations of teaching, is characterized not only by a single function (positive affect), but in its ambivalence, because it depends on the assessment that the subject makes the relationship with the socio-cultural context and history, senses and meanings in circulation.

Keywords: Reading. Writing. Affective. Cognitive.

INTRODUÇÃO

O fio indesmançável da vida tecia seu curso.
Adélia Prado

Neste texto, leitor, preocupo-me em focalizar, no movimento das relações intersubjetivas, eventos singulares, materializados em fragmentos de vida de sujeitos – alunos e professores – que se vão dando a ver na imediaticidade das práticas de sala de aula e de seu entorno.

O objetivo da pesquisa era apreender indícios dos processos afetivos em desenvolvimento nos sujeitos envolvidos em relações de ensino da leitura e da escrita e, considerando com Vigotski (2000), que a dimensão da singularidade dos sujeitos é central à compreensão da organização e das transformações da afetividade, privilegiei, na construção dos dados, a descrição e análise da dinâmica

interativa, instaurada e mediada pela linguagem, em suas condições sociais de produção e, dentro delas, os indícios da configuração única das experiências vividas pelos indivíduos em sua própria história singular (OLIVEIRA; REGO, 2003), sempre e necessariamente mediadas pelos conhecimentos disponibilizados pela escola.

Assim, em uma classe de EJA, tanto na condição de observador quanto na de professor registrei, em *Diário de Campo*, episódios interativos produzidos na sala de aula, envolvendo os alunos, as professoras e eu mesmo. Nesses episódios, então, procurei documentar indícios das manifestações afetivas, entendidas como manifestações sógnicas, mediadas pela memória, pelo pensamento, pela imaginação, pelo planejamento, pelo conhecimento, pela linguagem, conceitos, significados, sentidos, percepção, atenção (OLIVEIRA; REGO, 2003), que se materializam na expressividade dos gestos e na tonalidade emocional das enunciações verbais, nas relações de alteridade, eu-outro-objetos culturais, em suas condições imediatas e concretas de produção na dinâmica intersubjetiva.

Para além dos momentos de sala de aula, busquei, nas conversas com a professora e com os alunos, saber mais de suas vidas, pois em conformidade com o referencial teórico assumido, fazia-se necessário compreender como seus processos afetivos haviam sido construídos ao longo de sua história pessoal, inserida em uma condição histórico-cultural específica.

Nessas interlocuções, aproximei-me dos dramas por eles vividos em sua condição de migrantes em inserção nas grandes cidades do sudeste, enfrentando as difíceis condições de vida e de trabalho, a solidão e o abandono, as contradições da condição feminina, as buscas da convivência e a dura marginalização impostas a eles, as necessidades, desejos e esperanças que ainda nutrem pela escola e pelo que ela significa, ainda que esta lhes ofereça sua face mais precária, em uma sociedade em que essa instituição expandiu-se, incorporando grandes contingentes populacionais.

Essas facetas de suas vidas ganharam densidade à medida que eu reunia mais elementos de suas histórias pessoais, construídas em condições histórico-culturais específicas. Nesse sentido, procurei dar conta tanto da imediaticidade das relações, em uma aproximação de caráter micro-genético, quanto das condições de pertença histórica e cultural que marcavam os modos de pensar e sentir dos sujeitos estudados, em uma aproximação de caráter onto e sociogenética.

Gradativamente, os alunos e a professora, com quem convivi, foram se convertendo em personagens singulares, tanto por suas histórias individuais quanto por suas atitudes, seus gestos, pela postura de seus corpos, pelas palavras que diziam e pelos silêncios em que mergulhavam. Essas condições tanto me aproximavam deles quanto me indagavam acerca de como textualizá-los. Como apresentar os sujeitos nas dinâmicas interativas em que estavam inseridos e na riqueza de sua

singularidade? Como dar visibilidade às entonações, ao tempo, ao próprio movimento interativo em que os afetamentos recíprocos iam se deixando entrever?

Aproximei-me, então, dos textos literários, buscando compreender como os autores construíam suas personagens em sua riqueza de detalhes: o contexto em que essas personagens viviam, os cenários, as inter-relações que estabeleciam com outras personagens, suas manifestações afetivas e emocionais. A literatura — e sua interface com os textos teóricos — foi, assim, se mostrando importante fonte de inspiração para a descrição das situações que se produziam na sala de aula e para a caracterização dos sujeitos.

Além disso, a literatura trata das vidas singulares, em seus dramas cotidianos, em suas vivências, dos caminhos e descaminhos que as personagens delineiam e tecem suas vidas, constroem-se em suas singularidades, sempre em contingentes emaranhados de relações, de afetamentos intersubjetivos. A narrativa literária, no entanto, não deixa de situar esses eventos particulares na interconexão social e coletiva, na universalidade da condição humana, que se inscreve no movimento ininterrupto entre o plural e o singular.

Como nos diz Geraldi, que, na “reflexão bakhtiniana, o deslocamento para o evento, para a consideração das singularidades, não implica imaginar que cada evento explica a si próprio e nele se fecha. Ao contrário, porque cada evento faz parte da corrente contínua de eventos, todo evento somente encontra sua completude nas remessas que faz a seu exterior” (mimeo, p.3).

A possibilidade de pensar os dados coletados com inspiração literária foi, sem dúvida, uma das muitas alegrias que o trabalho de campo em seus desdobramentos me trouxe. A poesia, também, foi minha companheira, de sempre, como alento e sensibilidade, para captar os signos, particularidades, os sentidos enunciados e para escrevê-los.

O tênue diálogo entre os textos científicos e os literários (narrativos e poéticos), fizeram-me chegar à consideração de que deveria organizar e apresentar meus dados em forma de narrativa: esta, enquanto possibilidade de dar visibilidade aos eventos que se produzem em sua singularidade e, ao mesmo tempo, em sua inelutável articulação com o movimento histórico. A narrativa, como uma obra em polissemia, evoca-me Mello Neto (1994), e leva-me dizer que, o que tecemos, embora não seja “em grosso de tais partidas”, mas em “a retalho, é de qualquer forma, vida [!]”.

Ainda, de acordo com os referenciais teórico-metodológicos assumidos, considero que organizar os dados em forma de narrativas — que captem os eventos, as singularidades, as manifestações efêmeras, os gestos inusitados — é olhar para a sala de aula como constituída por sujeitos que, mesmo sob controle e estabilizações que a organização coletiva e as relações

hierarquizadas de poder impõem, vão tecendo os fios de sua singularidade, produzindo sentidos, afetando-se mutuamente. Sujeitos que se dão a ver como desejo, necessidade, afetos e emoções, silêncios e possibilidades.

A narrativa nos possibilita construir, reconstruir essas relações que se dão a ver na sala de aula – professor – conhecimentos – alunos – em suas nuances, complexidades, ambiguidades, modulando-se em seus múltiplos significados e sentidos, na imediaticidade de sua produção, pois, como observa Fontana (2000b):

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

Tecer episódios com fragmentos verbais e com a descrição das manifestações expressivas não-verbais, captados no lusco-fusco dos eventos em seu efêmero movimento, é uma forma de compreendermos as relações de ensino nas quais os momentos felizes não sejam totalmente anulados pelos momentos duros e tediosos da aprendizagem. Alegrias pontuais que se dissipam sob o rolo esmagador do evento em processo. Solidão, tristeza no aprendizado. O ato único e singular de constituir-se na relação com o outro não pode se fazer apartado de certo tom de agrado, de felicidade. Por trás do sacrifício, o sonho do obstáculo transposto, acontecimento que se abre ao fluir e fruir da emoção: a alegria, o prazer, com o sujeito que se compreendendo e fazendo-se na interação com o outro, nas relações de conhecimento.

I

Numa bela e rica cidade do interior de São Paulo, que denominei de “Primavera do Sol”, colhi eventos para minha tese de doutorado. Em uma enriquecedora parceria docente, como pesquisador, convivi com uma professora e uma turma de EJA por mais de dois anos. Alunos jovens, inquietos, alvoroçados, com comportamentos sociais inadequados, conviviam com adultos e velhos, retraídos, silentes.

A escola ficava num distante bairro, que denominei de “Bosque dos Arvoredos”, marcado pela exclusão e violência, mas, ainda assim, belamente, povoado por sonhos, lutas, desejos e esperanças de seus moradores. Diariamente, eu e a professora, percorríamos o trajeto da cidade até à escola e

vice-versa, por aproximadamente uma hora. Entre solavancos do ônibus, refletíamos sobre os acontecimentos vividos na aula recém-acabada e, ao mesmo tempo, planejávamos o que iríamos fazer no próximo encontro com os alunos.

Nesses momentos, ao ronco de motores, fomos, aos poucos, ajustando a nossa metodologia para trabalhar com aqueles jovens inquietos e com aqueles adultos e velhos silentes. Concordamos em experimentar textos narrativos, poéticos, músicas, sempre mediados por dinâmicas recreativas. Alfabetizar e Letrar, instaurando eventos ricos em diversidades semióticas, prazerosas e afetivamente significativas, eis o nosso entendimento.

A seguir, apresento, ao leitor, facetas da biografia de uma jovem senhora, aqui nomeada de **Nelma**, em sua luta pela apropriação dos conhecimentos e de tudo o mais que o envolve. Nelma, leitor, é uma das muitas personagens que narrativizei para minha tese de doutoramento.

II

“É PROIBIDO RIR”, foi a dinâmica escolhida para aquele nosso encontro. Convidei a professora Iracy para começar e, por alguns momentos, não conseguimos segurar o riso, o que levou a turma a rir também e a torcer para que não ficássemos sérios. A Técnica: o primeiro aluno diz “OI”, o segundo diz “OI, OI”, e, assim, sucessivamente, repetindo sempre os “ois” anteriores e acrescentando o seu. Eles deveriam fazer o cumprimento olhando no rosto do colega, sem rir, e, ainda, oferecer-lhe uma barrinha de chocolate.

O riso se fez de forma geral. Emoções, dando-se a ver e intensificando as relações socioafetivas em sala de aula. Tanto quem cumprimentava como quem recebia o cumprimento não conseguia ficar sério. A turma, por outro lado, não propiciava um ambiente de seriedade para que a tarefa fosse cumprida dentro da regra. Ainda, exigia que o aluno da vez repetisse o número de “ois” exatos. Obrigados, pela regra, a repetir muitos “OIS” e ainda ficar sérios, num ambiente de muito riso, não havia quem se contivesse. Por mais esforços que fizessem, não conseguiram controlar as emoções: riam, paravam, retomavam o fôlego e tentavam fazer o cumprimento. Mesmo aqueles mais introvertidos e silentes entraram no jogo.

Nesse clima de muitos risos, distribuímos os textos que eles haviam produzido em encontro anterior, digitados e impressos por mim. Como de costume, os relemos. Em seguida, lemos alguns poemas do Livro: “*Classificados poéticos*”, de R. Murray. A turma ouviu com atenção. Prossegui lendo o episódio “*Um Cinturão*”, do livro “*Infância*” de G. Ramos, que narra uma agressão física imposta ao menino por um pai furioso e emocionalmente descontrolado. Alguns alunos acompanharam-me na leitura, lendo; outros, apenas ouvindo, fitando-me atentamente. Ao final, consternação. Olhares

emocionados, fugidios, eram-me lançados. Como em ritual, aplaudiram, mas souu-me diferente das outras vezes; pareceu-me um aplauso cadenciado, cerimonioso. Permaneciam como que petrificados em suas carteiras, afetados pela narrativa carnal, afiada e crua sobre o infortúnio, o desespero do menino diante da cega fúria do pai. Em olhares, imóveis, observavam-me.

Do riso alegre e solto na dinâmica do “Ol”, passamos à consternação, provocada pela narrativa de Ramos. Dois momentos de leitura, a produzir sentimentos opostos.

Então vieram as enunciações, verbais, não verbais. Mover-se de corpos, conversas paralelas, comentários que se mesclavam e se confundiam uns com os outros. Ouvir o quê? De quem? As enunciações entrelaçavam-se. “— Muito bonito, mas, muito triste também”. “— Esse menino sofreu muito”. “— Como ele tinha medo do pai dele!!” . “ — Como ele via o pai...” . “ — Naquele tempo o filho apanhava muito, por isso respeitava, não é como agora”.

“ — Muito bonito... Todas foram muito bonito, só uma que foi mais triste. Foi bonita, mas foi triste” — fala Nelma, referindo-se à narrativa de Ramos como a mais triste. Enquanto falava, mantinha um grave olhar, a indiciar distantes pensamentos. A narrativa afetou-a de forma marcante, evocando-me uma passagem de Fontana, baseando-se em Benjamin, sobre a figura do narrador: “Aquele que narra (com)partilha saberes e vivências nos quais seus ouvintes se re-conhecem e, pelo re-conhecimento, inserem-se na história que está sendo narrada” (2000, p. 54).

Os castigos na infância tornaram-se tema dos comentários entre eles, remetendo-os às vivências e experiências como filhos/filhas, mães e pais. Emoções e sentimentos afluíam. A narrativa articulava-se com a realidade vivida e sustentava a interlocução entre os alunos, afetando-os: olhares entristecidos, rostos circunspectos.

Benjamin observa que a narrativa “não pretende transmitir o puro ‘em si’ da coisa, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha o narrado na vida de quem o relata. Assim, a marca do narrador *adere à narrativa como à tigela de barro, a marca das mãos do oleiro*” (1983, p. 63). Por não se resumir à mera informação, a narrativa tem a virtude de se abrir ao sujeito ouvinte-leitor como uma obra em polissemia e polifonia, que se articula com suas vivências e experiências, fazendo-o sair de si mesmo e experimentar-se nos sentidos em circulação.

A apropriação da sabedoria, no aprendizado compartilhado entre narrador e ouvinte, pressupõe a escuta como indispensável nesta relação, pois “o narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada e transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história” (BENJAMIN, 1983, p.60).

Na narrativa, assim, afloram múltiplas vozes; afloram nela as marcas das coisas vivenciadas pelo narrador ou a ele chegadas pelas vozes daqueles que as viveram; bem como flui — se não a vida vivida de quem a viveu — pelo menos de quem a relata, pois a matéria do narrador é a vida humana e sua tarefa consiste justamente em trabalhar de maneira sólida, útil e única a matéria das experiências — as suas próprias ou as alheias (BENJAMIN, 1983).

Literatura e realidade em inter-relação. A essa relação, Snyders (2001) dá o nome de relação com a obra-prima. Relação que se modula como continuidade e ruptura. Continuidade no sentido de vincular a obra ao vivido, ao que já constitui a experiência e o gosto e ruptura no sentido da apreensão de que existem coisas que ultrapassam e até mesmo transcendem o habitual. A linguagem da arte traz a linguagem do cotidiano, da história. Como observa Vargas: “descobrir que leitura de prosa ou de poesia é conhecimento da vida significa perceber, por meio da ficção, a nossa história e o que o homem pode formular em torno disso tudo. Significa também descobrir a linguagem do imaginário e seu poder transformador” (1993, p. 18).

Aquelas alunas e aqueles alunos de uma turma de EJA, parecia-me, iam descobrindo, no jogo interativo e interdiscursivo, o enlace entre leitura, literatura e vida. Nelma, em seu processo de alfabetização, enuncia-se como sujeito que frui e flui essa relação arte e vida. A seguir, chuleio alguns fragmentos de sua vida, ao mesmo tempo em que vou realizando a análise teórica.

III

Nelma chamou-me a atenção pela emoção que expressou ante a narrativa. Disse-me ela ter 38 anos, mas parece-me mais jovem. Talvez pelo seu porte esguio. Seu rosto fino. Ou talvez porque eu não seja um bom avaliador de aparências. “— Tenho dois filhos, já grandes. Um maior e outro adolescente. Tenho também uma menina, de 15 anos”. Deixou o marido, há alguns dois anos, não sabe ao certo. “— Ele judiava muito de mim, professor, só o senhor vendo... Eu era muito novinha quando casei com ele... Eu sofri muito, agora não quero mais saber dele... Ele já arranjou outra, vive com outra. Sofri tanto na mão dele que adoeci, fiquei muito doente, professor”, fala-me com tristeza. “— Agora sarei, agora vou cuidar de mim”, diz, resoluta.

Em meu *Diário*, registrei os fragmentos retidos pela memória e que, certamente, foram os que mais me afetaram. E com eles, neste momento, vou tentando compor a imagem — que será sempre parcial — dessa mulher e tentar compreender o seu movimento em direção à escola e a si mesma, em outras e novas condições sociais de produção.

É final do intervalo. Pergunto-lhe em que série parou de estudar. “ — Estudei até a ...” — E fica pensando, tentando lembrar-se. Silêncio. “ ... aprendi um pouco, professor, mas meu marido judiou tanto de mim que acabei esquecendo tudo...”, responde-me, com certo constrangimento. “ — Agora quero começar tudo de novo”. Uma colega, ao lado, ouve a história. Praticamente todos os alunos já retornaram para a sala de aula. Nós três permanecemos, ali, ao lado das mesas que servíamos lanche. Com os braços cruzados, protegendo-se do frio, continua a sua narrativa. Ainda é primavera e o um vento gélido varre o imenso e silencioso pátio, onde, há pouco, os adolescentes corriam e falavam em envolventes tagarelices.

Os olhos brilham, parecem molhados, mas nenhuma lágrima desce-lhe à face. A vida para frente, reconstruir, ou mesmo construir sua vida, é o seu desejo. Agora, sozinha, filhos criados, é o momento de empreender buscas, acolher desejos e dar-lhes substância, é o que parece indiciar-se em seus dizeres.

“ — Comecei a fazer cursos, fiz curso de artesanato, de costura...” — e vai nomeando uma série de pequenos cursos profissionalizantes. “ — Disse para mim mesma: deixa esse homem praí; vou cuidar da minha vida só, vou viver só...”. “ — Eu vivo do meu trabalho, professor, das minhas costuras... Mas quero estudar...”.

IV

“ — *Mas quero estudar...*” — o conectivo adversativo a marcar as diferenças entre aquilo que faz para ganhar o seu sustento e aquilo que ainda deseja para si: o estudo. “*Mas quero estudar...*”. Estudar o quê? O sentido, que ficou em aberto, não deixa de nos remeter a suposições.

Bakhtin nos chama a atenção para o fato de que “o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo objeto do sentido e pela expressividade, ou seja, pela relação valorativa que o locutor estabelece com o enunciado” (2000, p. 315). Só o trabalho, para ela, parece ser ainda incompletude. Matricular-se no curso da EJA é movimentar-se em direção ao desejo de completude, diria eu.

De que se reveste a escola para essa mulher?

Aprender, ressalta Chalot (2000), é uma questão muito ampla. Não se resume apenas ao domínio de um ofício ou de um conteúdo intelectual, pois “são muitas as maneiras de apropriar-se do mundo, pois existem muitas “coisas para aprender” (p.59). Nelma parece saber disso. O mundo do estudo — da escola — desenha-se à sua frente como possibilidade de aprender outros saberes, outros fazeres, distintos daqueles já apropriados nas oficinas dos cursos profissionalizantes. A escola, assim, é continuidade — e alargamento — do processo de ruptura em relação ao modo como vivia/vive, e no qual vai tecendo “seus possíveis na constituição deliberada de sua existência” (SÈVE, 1989, p. 168).

Escola, lugar que muitas mulheres buscam para tornarem-se mulheres; apropriar-se do conhecimento, sabem elas, é umas das condições fundamentais para se dizerem e se fazerem sujeitos em sua historicidade, em sua subjetividade, na trama das relações sociais, em que se acham envolvidas.

Analfabetas, empobrecidas, subjugadas, firmam suas esperanças na escola — como um dos caminhos para alargar e construir outros sentidos para as suas vidas; reconstruir, quem sabe, os pontos de uma costura que foi esgarçada. Mulheres — e também homens — pobres e subjugadas acreditam na escola, parece-me. Mas como é duro constatar que a escola empobrecida que o Estado lhes oferece pouco pode fazer por elas, no sentido de preencher suas carências de conhecimento, de cultura, de processos de intersubjetivação ricos em material simbólico.

Eis o drama dessas mulheres: precisam do saber para saber e poder ser em sua dignidade humana, em sua historicidade; precisam do conhecimento para conhecer e movimentar-se no mundo, em seus direitos plenos, mas se deparam com empobrecidas oportunidades de desenvolvimento de sua humanidade.

É grande a imagem de poder que a escola irradia nas periferias. Talvez por isso, a cada início de ano letivo, centenas de adolescentes, adultos, idosos e idosas, lotam as salas da educação de jovens e adultos. Vão em busca daquela bela imagem de educação com prática de liberdade, com que sonhava Freire.

Por que buscam a escola? Pela sua especificidade, como lugar de conhecimento, poderia responder. Porque a escola é lugar de aprendizagem de saberes, de compartilhamentos com os outros, todos em busca de sua humanização ou das condições para constituí-la.

Na sala de aula, os sujeitos não e apropriam apenas de conhecimentos objetivos, mas de relações, de afetos e emoções. O conhecimento é tecido na sua indissociabilidade aos componentes afetivos.

O espaço escolar, como diz Charlot (2000), é um espaço-tempo partilhado com os homens, e o que está em jogo aí não é meramente o epistêmico e o didático. Aí ocorrem também relações sociais mediadas por objetos culturais pelos quais nos reconhecemos como partícipes da caminhada, ao nos darmos conta de que nos possibilitam o sentimento de pertença ao humano.

V

Certo dia, em dado momento, enquanto resolvia uma atividade de ortografia, após a nossa inicial seção de leituras de poesias, Nelma cortou o tênue silêncio que se fazia na sala, enunciando em voz alta, em sorrisos: “— Professor, ao mesmo tempo em que o senhor ensina a gente nessas coisas [ortografia], o senhor ensina a gente a ser romântico...”. Olha para os colegas e continua: “— Não é mesmo? Com carinho a gente aprende as coisas melhor”. “— Eu gostaria de ler poesias, assim como o professor”.

Como interpretar essa enunciação de Nelma? Como interpretar a palavra “carinho” nesse enunciado? Poderíamos simplificar dizendo que a aluna aprende porque o professor é carinhoso, afetuoso, etc.. Mas, poderíamos supor, em outra linha de interpretação, que esse enunciado parece traduzir uma relação mais ampla, que não se esgota na relação professor-aluno, sem, contudo, se deixar de reconhecer que toda relação com o conhecimento é necessariamente relação social, relação com o outro: o mundo chega a mim pelas mãos e pelas palavras do outro, é a imagem que me deixa Vigotski (2000).

Aquele enunciado parece traduzir, mais profundamente, a relação que ela vem mantendo com o conhecimento. É o prazer, proporcionado pela cultura — a linguagem poética — que reveste afetivamente a relação da aluna com a aprendizagem e, por conseguinte, com o professor. Esse prazer, não inato, mas construído na relação com o conhecimento. Conhecer, relacionar-se com a cultura é o que produz essa emoção de prazer. O gosto também tem suas facetas culturais, o mesmo vai se modulando, ajustando-se à medida que é dada, ao indivíduo, a possibilidade de vivenciar experiências diversas.

É a relação com o conhecimento e tudo o mais que o envolve e que a ele se agrega que a mobiliza, que a seduz, pois “aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Nesse comentário, acima, espontâneo de Nelma, parece indiciar a indissociabilidade entre a dimensão afetiva e a dimensão cognitiva. Aprender (desejaria dizer Nelma?) não se constitui unicamente num ato cognitivo, mas passa pelo componente afetivo emocional. Aprender é gostar de aprender, é iniciar uma relação afetiva com os conhecimentos escolares.

Emoção e cognição vão se alimentando no processo de aprendizagem, sustentando, assim, a intensificação das relações com o conhecimento, levando o sujeito aprendiz a novos investimentos cognitivos. Sua mobilização em direção às tarefas escolares não se faz desprendida de certo acento afetivo, pois parece ser esse acento afetivo que garante e sustenta a relação de aprendizagem, de apropriação significava dos conhecimentos.

“... o senhor ensina a gente a ser romântico...”. Nelma, ali, na sua carteira, já por volta de nove e meia da noite — lembro-me —, lutando, com certa alegria, com as palavras, esforçando-se para apropriar-se da forma e da norma, naquele estafante exercício ortográfico que eu e a professora planejamos.

Às vezes, eu a observa descer do ônibus, apressada, por volta das sete da noite, vinda de uma longa jornada de trabalho como doméstica. “— Ah, professor, a minha vida é muito dura. Eu acordo cinco horas da manhã. Trabalho como doméstica: cozinho, limpo casa, lavo, passo roupa e ainda cuido de duas crianças... Ah, professor... é muito cansado [cansativo], mas não vou desistir não...” — disse-me ela, em um dos momentos em que a ajudava na resolução de uma tarefa. Livros nos braços como uma colegial adolescente, descia a ladeira rumo à escola.

“— O senhor judiou da gente hoje, professor!” — disse-me ela, sorrindo, enquanto eu a ajudava na ortografia. E dei-me conta que já estávamos em cima de nosso horário de saída. Olhei para a professora e ela sorriu, pois também ouvira o reclamo de Nelma. É verdade, havíamos exagerado nas atividades.

“— Então, vamos deixar para amanhã, precisamos sair, temos que pegar o ônibus das nove e quarenta” — falei-lhe.

“— Não, professor, ela retrucou, decidida, só saio quando eu terminar todo o meu trabalho”. E, naquele dia, eu e a professora, quase perdíamos o último e único ônibus que tínhamos para voltar para a cidade, do distante “Bosques”.

Observa-se que nas enunciações de Nelma fluem sentimentos opostos: de agrado e desagrado. “O senhor ensina a gente a ser romântico/O senhor judiou da gente, professor”. Ela parece vivenciar a ambiguidade das relações afetivo-emocionais que se manifestam e que se dão a ver nas

relações de ensino, na quais as tarefas de apropriação dos conhecimentos exigem esforço, dedicação, exaustivo trabalho cognitivo, o que provoca o cansaço.

No entanto, resta perguntar: por que a aluna não deixou a tarefa inacabada? Por que, apesar de seu visível cansaço e de minha sugestão para continuar na próxima aula não me atendeu, preferiu concluir sua tarefa? A estes questionamentos, podemos inferir alguma suposição: inserida em uma experiência de alfabetização/letramento na qual vive a linguagem como uma prática social, Nelma parece estar compreendendo o papel social da escrita, como significação, forma e norma. Os textos literários parecem mobilizá-la ao aprendizado.

Esse esforço de Nelma lembra-me uma passagem do romance *"Vidas Secas"*, de Graciliano Ramos, quando, Fabiano, o personagem central, muda-se para a cidade e vai imaginando essa bela representação sobre a escola: "Os meninos na escola, aprendendo coisas difíceis e necessárias" — pensa ele. Nelma parece se dar conta disso, precisa aprender as coisas difíceis e necessárias para a sua vida.

Assim, apropriando-se da leitura e da escrita, por meio dos textos literários, narrativos e poéticos, Nelma vive uma experiência de alfabetização significativa, que se apresenta interessante para ela, que a afeta em sua subjetividade. As narrativas, as poesias a remetem às suas vivências, às suas experiências, despertam-lhe o imaginário, o desejo e muitas outras coisas para além daquilo que a nossa pretensão analítica, aqui, é capaz de captar.

Nelma, nas aulas, tem tido acesso a uma diversidade de textos, de signos e significados que lhe desperta o interesse, mobiliza-a, sustenta a sua relação com as aprendizagens dos conteúdos escolares, isso porque, remetendo-nos a Charlot, ele vai dizer que uma aula é interessante quando permite ao educando estabelecer, de "uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro" (2000, p. 73).

Ainda preciso destacar que nessas enunciações de minha personagem dão-se a ver os indícios dos processos afetivos em desenvolvimento nos sujeitos envolvidos em relações de ensino da leitura e da escrita. Esses indícios apontam para a necessidade de se considerar que o afeto está presente em toda e qualquer ação humana; sendo assim, ele está presente em todos os sujeitos em interação, professores e alunos, assim, como no próprio conhecimento (afetividade do conhecimento), como produção humana.

O que mobiliza Nelma? O que a afeta? Os conhecimentos significativos que está experimentando em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muitos anos, envolvido com a EJA, sempre me perguntava: o que buscam esses alunos, principalmente os adultos? Motoristas, pedreiros, comerciários, manicuras, empregadas domésticas, etc. – será que esse “saberzinho” que recebem, em curtas horas de aula, fará alguma diferença em suas vidas? Ajudá-los-á a conseguir melhores empregos?

Perguntava-me e em minha pergunta havia um quê de pragmatismo, de utilitarismo, unicamente, parece-me. Certamente, que não se pode interpretar o movimento desses jovens e adultos, em seu retorno à escola, como uma busca unicamente pragmática, como a busca de um emprego, por exemplo. Claro que isso está explícito em seus desejos, vontades e necessidades.

Os conhecimentos ensinados e aprendidos, apreendidos, apropriados, significados e ressignificados instauram subjetividades, desejos outros que uma vã objetividade não dá conta de prever ou controlar.

A escola, em sua especificidade, pode ser mais do que um lugar de formação, abrindo-se, em sua pluralidade de sentidos, como possibilidades de encontros vários, não só com os conhecimentos e saberes ali experimentados, mas com os outros em situação de relação.

Jovens e adultos buscam encontrar na escola desejos outros, necessidades outras que não se reduzem a uma mera aprendizagem instrumental e técnica. Buscam elementos que respondam a sua incompletude como sujeitos históricos, porque “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, a suas expectativas, a suas referências, a sua concepção da vida, a suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Imaginemos: Nelma, sozinha, filhos crescidos, o trabalho diário e solitário à máquina de costura, a garantia do sustento, – que imagens sobre a escola ela vai tecendo enquanto costura? Que imagens e desejos vão surgindo em sua mente sobre os conhecimentos disponibilizados pelas escolas? Sobre as aprendizagens?

Para Charlot, aprender significa apropriar-se de um saber que não se possui, mas que está depositado em objetos, locais ou pessoas; significa utilizar um objeto de forma pertinente, dominar um ofício; significa também

“entrar em dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo [...]. Trata-se de dominar uma relação e, não uma atividade; a relação consigo próprio, a relação com os outros [...]. Aqui, o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em atos” (2000, p.68-70).

Em Nelma, talvez, encontremos essa pluralidade de buscas. “– Vivo do meu trabalho, mas quero estudar...”. Para ela, então, a escola não se descortina em sua especificidade instrumental, mas como possibilidade de apreensão do mundo humano (em seus saberes diversos) e das relações que ali ocorrem, como analisa Charlot na citação acima.

Vigotski (2000), em sua concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, chama a atenção para o fato de que não nascemos em um mundo natural, mas em um mundo cultural, constituídos de objetos materiais, ideias, valores, representações, conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores. Para este autor, a nossa humanização dá-se, necessariamente, nas relações sociais, sempre mediadas pelo outro e pelos objetos culturais. Humanizar-se, por conseguinte, tornar-se homem ou mulher, é inserir-se nesse complexo cultural, hipersemiotizado.

Assim, apropriar-se desse mundo humano é entrar na corrente viva de variados e diversos significados e sentidos — ideias, ações, ferramentas, atividades, práticas sociais, emoções — para se reconhecer como sujeito em sua singularidade, mas cuja história está intrincada e se faz indissociavelmente entrelaçada com a história dos outros.

Segundo Charlot (2000), na mesma linha de pensamento de Vigotski, aquilo que o homem define para si, como o mundo, depende daquilo que ele percebe, imagina e pensa sobre esse mundo, por meio do que deseja e sente. “O mundo se oferece a ele [homem] como conjunto de significados partilhados com outros homens” (p. 78).

Nesse emaranhado de inter-relações, mediadas por sentidos, significados, conhecimentos e saberes, tece o homem a sua biografia com “as atividades mais variadas e das relações que se atam no dia, na semana, no ano, na época de vida, constituindo a base, a um só tempo social e individual, necessária e contingente, rígida e evolutiva [de sua] *historicidade em aberto*” (SÈVE, 1989, 167).

Isso porque, ainda recorrendo mais uma vez a Charlot (2000), cada indivíduo, em sua singularidade, só tem um mundo na medida em que se apropria do amplo universo de significados, organizados em sistemas simbólicos. É, portanto, por meio desses sistemas simbólicos que o indivíduo estabelece relações com outros indivíduos e com ele mesmo.

Assim, as diversas formas de relação com os conhecimentos e saberes são, diz Charlot, relações com sistemas simbólicos, especificamente, a linguagem. Vale ressaltar, corroborando o que diz Charlot, que, para Vigotski (2000), a linguagem é considerada o sistema de signos mais importantes do ser humano, pois, esta não é apenas uma forma de comunicação, mas ela nos constitui, é a base de todo o nosso sistema psíquico.

Esse – “... Mas quero estudar”, inspira desejosamente Nelma –, parece indiciar, ao leitor e ao seu interlocutor, essa incessante busca pela formação, apropriando-se de sistemas simbólicos que preenchem esse desejo de acabamento de uma subjetividade, que é sempre inacabamento porque a vida humana, em sua historicidade, é um movimento sempre em aberto de desejos.

REFERÊNCIAS

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

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

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

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Annablume; Hucitec, 2002.

BENJAMIN, W. O Narrador; Observações sobre a obra de Nikolai Leskow. In: _____. *et al.* **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril cultural, 1983.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FONTANA, R. A. C. Nas relações de ensino, o aprendizado da escuta. In: ALMEIDA, M. J. P. M de; SILVA, H. C. (Org.). **Textos, palestras e sessões temáticas**. III Encontro Linguagens, leituras e ensino da ciência. Campinas, FE/UNICAMP, 2000a.

_____. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **CEDES**, ano XX, n. 50, abril, 2000b.

_____. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte : Autêntica, 2000c.

_____. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. In: **Presença Pedagógica**. v. 7, n. 39, abril/maio, 2001.

_____. A professora em silêncio: fragmentos de um processo singular de constituição. In: SHIGUNOV NETO, A. *et al.* **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GERALDI, J. W. **Alteridades: espaços e tempos de instabilidades**. IEL/UNICAMP (mimeo), s/d.

MELLO NETO, J. C. de. **Morte e vida severina e outros poemas para vozes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

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

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **CEDES**, Campinas, n. 71, outubro/2000.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XX1, n. 71, jul., 2000.

_____. **Afetividade e vida de relação**. Campinas, FE/UNICAMP, mimeo.

SÈVE, L. A personalidade em gestão. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B (Orgs.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paul: Vértice; Ed. Revista dos Tribunais, 1989.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**; reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

VARGAS, S. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1993.

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

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2000a.

_____. **A Formação Social da mente**; o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: M. Fontes, 2000.

_____. Manuscrito de 1929. **CEDES**, Campinas, n. 71, out./2000c.

_____. **A Construção do Pensamento e da linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2001.

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

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

_____. Fundamentos de defectologia. **Obras escogidas**. v. V, Madrid: Visor, 1997.

¹ Doutor em Educação. UFPA/PPG IEMCI, Linha de Pesquisa: Cultura e Subjetividade.