

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Daniela Villanustre Nardin

A ESCRITA TECENDO SENTIDOS:
UM INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO DOS SUJEITOS

PORTO ALEGRE

2011

Daniela Villanustre Nardin

**A ESCRITA TECENDO SENTIDOS:
UM INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO DOS SUJEITOS**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof. Dra. Roséli Maria Olabariaga Cabistani

Porto Alegre

2011

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Roséli, pela amizade, dedicação, trocas de saberes e pela ajuda na construção deste trabalho.

A minha mãe, Adriana Villanustre Gougeon, pela vida, incentivo, impulso e apoio durante a vida acadêmica e profissional.

Aos meus amigos e colegas que fizeram parte desta importante caminhada, pela força, carinho e escuta.

No lugar deste risco que deve ser corrido
(a existência humana é um risco) e que
também caracteriza a coragem do
compromisso, a alienação estimula o
formalismo que funciona como uma
espécie de cinto de segurança
(FREIRE, 1998, p. 25).

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso é um recorte da vivência de estágio da autora numa classe de alfabetização na educação de jovens e adultos – EJA, ocorrida em Porto Alegre. O estudo versa sobre a importância da escrita, como dispositivo de produção de subjetividades dos alunos dentro da escola. É uma pesquisa exploratória apoiada no referencial teórico de González Rey sobre a produção de subjetividade. O material empírico que deu origem a esse questionamento é o diário de classe constituído na experiência docente como campo de reflexão. Durante as práticas pedagógicas, foi possível perceber marcas pessoais dos alunos nas produções escritas elaboradas em sala de aula, fazendo do processo da escrita um meio de subjetivação. As experiências e narrativas se cruzaram e por meio das palavras, sentidos foram buscados. Propomo-nos a pensar que, práticas comumente utilizadas pelos docentes podem se tornar instrumentos potentes para a formação dos educandos. A partir da produção escrita criadora, os sujeitos podem subjetivar-se, produzindo novas reflexões. A escrita então constitui-se em um dispositivo importante na vida dos alunos e compõe outros modos de existência, fortalecendo a autoria destes jovens e adultos que acendem à educação num tempo tardio. Nessa perspectiva a palavra não se apresenta só como código, mas como liberdade, permitindo ações autônomas, críticas e conscientizadoras, contribuindo para o desejo de aprender do aluno.

Palavras-chave: Escrita. Constituição subjetiva. EJA

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	7
2. METODOLOGIA	10
3. PRIMEIROS CAMINHOS	12
3.1 Escrita: espaço potente de criação	14
4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	16
5. SUJEITO E CONSTITUIÇÃO DE SI	19
5.1 Das subjetividades e sua produção	20
5.2 Subjetividade e escrita	22
6. ESCRITA E CRIAÇÃO	24
6.1 A experiência na EJA	25
6.2 Enunciar-se	27
6.3 Nascendo um sujeito em sala de aula	29
7. REFLEXÕES FINAIS	34
8. REFERÊNCIAS	36
9. ANEXOS	39

1 APRESENTAÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso é um recorte de uma experiência de estágio da autora ocorrida numa escola estadual da cidade de Porto Alegre, numa turma que compreende a totalidade 1 na educação de jovens e adultos (EJA). A motivação para esta escrita foi se constituindo durante a prática docente, a partir do interesse em refletir sobre os processos de subjetivação e de criação dos sujeitos dentro do contexto escolar.

No decorrer da prática em sala de aula, percebi modos de estar e agir no mundo, falas e produções dos educandos considerando a todo instante as suas realidades concretas e singulares. Nas falas e posicionamentos durante as discussões dos temas trabalhados, nas escritas individuais de textos crítico-reflexivos, diversos foram os momentos nos quais pude presenciar fatos de vida, sentimentos, emoções dos alunos que influenciavam o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula.

Os alunos expressavam, no processo do aprender, as suas subjetividades. Nenhuma atividade se desenvolvia de maneira isolada e sim, como resultante de processos históricos e sociais, caracterizando diversos sentidos para cada sujeito. A partir desta perspectiva e considerando os conteúdos sociais como bases para uma conscientização de si e do mundo, problematizando as realidades, a prática considerou os educandos como ‘os sujeitos de suas aprendizagens’. Para dar voz a estes sujeitos, possibilitaram-se espaços de escuta dos alunos durante as aulas, atentando para seus desejos e interesses na construção coletiva dos fazeres pedagógicos.

Este espaço se desenvolveu de diversas formas, principalmente pelas rodas de conversa, uma prática pedagógica que se desenvolvia nos momentos iniciais das aulas, onde eram problematizadas questões cotidianas, temas nas quais os alunos expunham suas opiniões e compartilhavam no grupo vivências pessoais. As discussões emergiam de alguma notícia, alguma situação cotidiana, um tema relevante, um acontecimento trazido por algum aluno que comentava com o grupo. Diversos foram os temas das rodas de conversa.

Nos espaços produzidos, foi possível perceber que na maioria das discussões os alunos incorporavam suas existências nas suas narrativas, expondo ao grande grupo suas experiências singulares. Por vezes repensavam alguma atitude, uma fala, produzindo novas

significações e subjetivando-se¹ perante os seus próprios discursos e dos colegas. Ricas construções individuais e coletivas, de produção de conhecimento, de sentidos, de escuta e acolhimento, mediadas pela palavra foram criadas nas ‘rodas’.

Os sujeitos se expressavam de inúmeras formas nas rodas. Alguns de forma mais ativa, posicionando-se criticamente, e outros, na posição de ouvintes, compondo a cena numa outra posição que não de verbalização, mas refletindo e também se apropriando singularmente das discussões com seus olhares e movimentos com o corpo. Uma aluna em especial, Paula², foi a única participante que não se expressou verbalmente em nenhuma ocasião da roda de conversa. Mantinha-se no papel de ouvinte durante as rodas, concordando com todos pelos seus gestos corporais, afirmações com sorrisos, independente do assunto a ser comentado. Em contrapartida, na sua produção textual, fazia reflexões acerca dos temas debatidos, posicionando-se criticamente e refletindo sobre sua realidade de vida de forma muito autônoma, criticando alguns posicionamentos expostos no grupo, questionando sobre realidades sociais. Desta forma, ela utilizava a produção textual como meio de refletir e se posicionar frente a uma determinada situação, a um conceito: acontecimentos, emoções e opiniões eram escritos, os quais não ocorriam no campo verbal.

Como educadora, questionei sobre o papel de fala e escuta no grupo, sobre as narrativas que se constituem nas inter-relações, como também, da importância da escrita individual como desencadeador possível de significações importantes subjetiva e socialmente. Questionei sobre a escrita ser um instrumento possível, dentro dos espaços escolares, de criação de sentidos e constituição de vida para os sujeitos.

Anterior à minha graduação em pedagogia e atuação como docente, minha formação é em psicologia, e meus interesses me levam para inquietações a respeito do lugar dos sujeitos dentro da escola, na sua educação. Este trabalho de conclusão tem um caráter muito particular, de perspectivas minhas sobre como ocorrem as relações que os alunos estabelecem com as suas aprendizagens, sobre como se dá o verdadeiro processo de aprender de cada um, influenciando o processo de constituição de si mesmos.

Desta forma, este estudo tem por objetivo versar sobre a importância da escrita como um dispositivo de produção de subjetividades dos alunos dentro da escola. Para tanto, apresento uma reflexão realizada a partir das situações vivenciadas no período de estágio

¹ Empregamos o termo subjetivar-se a partir da teoria proposta por González Rey (2003, 2004), na qual a subjetividade é compreendida como um processo de organização de sentidos subjetivos que se relacionam com as experiências vividas pelo sujeito e a forma como ele as interpreta e atribui significados. O termo será conceituado no capítulo 5.

² Nome fictício.

curricular, onde narro um pouco da minha experiência como docente e as relações que se estabeleceram e que me suscitaram motivação para esta escrita.

2 METODOLOGIA

Dialogando com os referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa, a metodologia deste trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, visto que, conforme Gil (1999), trata da produção de conhecimento acerca de um tema, através da análise de observação empírica a fim de que se formulem hipóteses ou problemas que possam ser pesquisados por estudos posteriores. Esta pesquisa possui um viés etnográfico, com período de imersão no campo de pesquisa bastante significativo, uma vez que emerge da experiência de estágio.

As reflexões sobre a prática docente e os registros realizados pela pesquisadora, organizados no diário de classe durante o período de estágio são considerados como campo empírico, onde as falas dos educandos, as suas produções escritas, as relações e criações estabelecidas são consideradas nas suas singularidades.

Fragmentos de discursos, imagens e textos, trechos de aulas, expressões recorrentes e significativas, registros de práticas se constituem como traços, elementos dos quais possibilitarão a construção de hipóteses, questionamentos e reflexões. Com um olhar atencioso e apurado, o diário de campo opera com os conceitos dos referenciais teóricos formando as reflexões que permeiam este instrumento metodológico.

No desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, a produção escrita de uma aluna será analisada com a finalidade de situar de onde parte a ideia de que a linguagem escrita pode ser utilizada como dispositivo de criação e disparar efeitos de subjetivações nas vidas dos alunos. Trago também outra produção escrita de uma aluna da EJA, retirada de uma publicação da Secretaria Municipal da Educação, a fim de corroborar a experiência de subjetivação através da escrita. É importante salientar que estas produções não podem ser pensadas a partir de uma perspectiva de escrita convencional, visto que os educandos, no período da coleta do material, ainda estavam em processo de alfabetização.

Os sujeitos envolvidos na presente pesquisa são alunos da ‘totalidade 1’ referente à modalidade de ensino de Jovens e Adultos, de uma escola estadual de Porto Alegre. As aulas foram ministradas no período noturno e a turma constituída de dez alunos, sendo cinco homens e cinco mulheres. Apenas dois alunos possuíam idade superior a 30 anos, o restante eram adolescentes. Quatro alunos eram trabalhadores, possuindo emprego formal. Os outros alunos possuíam empregos não formais, como cuidadores de crianças e ‘guardador de carros’ nas ruas da cidade. Os alunos que não possuíam uma atividade laboral específica

freqüentavam o curso noturno devido a outras atividades durante o dia e, também, porque nesta escola esta modalidade de ensino era oferecida somente no período da noite. A maior parte dos alunos residia nos arredores da escola, sendo oriundos de classes econômicas bastante variadas e estruturas familiares diversas.

A necessidade de detalhar a turma parte do contexto da especificidade que concerne às classes de EJA. Turmas com muita heterogeneidade dentro da sala de aula, idades variadas dos alunos - os adolescentes ocupam bastante lugar nesta modalidade - trajetórias e caminhos pessoais, profissionais e educacionais muitos distintos, os quais devem ser levados em conta quando nos referimos às turmas de jovens e adultos.

3 PRIMEIROS CAMINHOS

A experiência se deu no primeiro semestre do ano de 2011, numa classe de alfabetização. A turma ainda não era formada por todos os seus atores que construíram comigo a experiência. Inclusão de novos alunos na turma ocorreu até um mês depois de iniciada a prática. Devido ao fato desta classe ser a primeira etapa de ensino, quando o aluno se inscreve numa classe de EJA, e devido ao público ser bastante heterogêneo nas suas apropriações culturais, na turma havia alunos que eram analfabetos, com domínio da escrita somente do seu nome próprio; bem como alunos que possuíam uma escrita ortográfica e realizavam leituras de forma fluente.

Como elemento fundador do meu fazer pedagógico, as rodas de conversa foram instituídas desde o primeiro dia de prática. A roda de conversa é um recurso pedagógico bastante utilizado nos meios educacionais, principalmente no âmbito da educação infantil. A roda é considerada um instrumento de construção de diálogo entre os participantes, espaço reflexivo e de socialização dos sujeitos. Este momento é muito importante pois proporciona o exercício da oralidade dos sujeitos, propondo a prática da ação autônoma na fala e na escuta no coletivo.

Segundo Vygotsky (1987) o sujeito não apenas produz linguagem, mas se constitui num movimento dialético no qual se produz na e pela linguagem, se transforma, e é a partir dela que podemos, como docentes, perceber de qual lugar os alunos falam e se mostram. A roda tem o potencial de colocar a palavra em ação. Interações e relações são produzidas e reproduzidas. Conforme Mrech e Rahme (2009, p. 301) é muito importante destacar a dinâmica trazida pela palavra, pois “ela vivifica as relações, possibilita mudanças, remete a outras palavras, posições e lugares”.

As falas dos alunos revelaram diferentes formas de pensar, de se colocar no grupo, ideias, valores e opiniões debatidos e discutidos na roda que proporcionaram momentos de muita aprendizagem entre os participantes. Contudo, a habilidade de fala perante o grupo, a sustentação de uma ideia e a exposição através do discurso, não foi vivenciada por todos da mesma forma. Alguns foram mais espontâneos e participativos perante a fala, outros ouvintes e mais calados, outros expressando corporalmente suas opiniões. Foram distintas as formas de incursão naquele espaço e, a cada dia, novas relações se constituíam.

Estas relações podem ser transformadoras na medida em que discutem e colocam no plano do coletivo, opiniões pessoais que podem ser confrontadas com os outros. Neste encontro com o outro, criam-se novas relações, novos encontros, produzindo e criando novas

formas de se relacionar, de pensar, de agir sobre determinada situação, refletindo sobre novas perspectivas. É importante considerar a escola como um lugar potente de constituição dos sujeitos e que as relações estabelecidas neste lugar propiciam experiências pessoais ricas.

Os dispositivos utilizados como desencadeadores nas rodas eram recortes de jornal, notícias que, enquanto docente, eu considerava serem pertinentes e produtoras de reflexões importantes naquele espaço. Charges e tiras, frases e letras de música também foram instrumentos bastante utilizados. Por vezes a roda se desenrolava a partir de uma fala de algum aluno que contava alguma experiência, alguma curiosidade ou dúvida, sem mesmo ter a intenção de produzir reflexões no plano grupal, e que acabava por suscitar momentos importantes nas rodas.

As classes se dispunham em círculo, com a finalidade de que todos os alunos se mantivessem no campo de visão de todos, podendo ser acessados com o olhar a qualquer instante. Este foi um processo aprendido pelo grupo. A turma não tinha o costume de sentar-se nesta posição e o movimento, inicialmente, causou estranhamento em alguns alunos, o que surgiu sob a forma de queixas, relatando que preferiam sentar em fileiras. O sentar-se em círculo sofreu resistência por parte de alguns participantes, mas foi aceito a partir das rotinas e apropriações no grupo.

As rodas utilizavam tempo considerável da aula e mantinham seu lugar como primeira atividade na rotina diária. A participação nas conversas era voluntária. Indagações eram colocadas no grande grupo e as narrativas ocorriam na medida em que o aluno desejava se colocar. A partir da fala e da escuta, o grupo foi chamado a praticar a reflexão acerca dos processos de si, do outro, do grupo, das realidades que nos cercam. A palavra neste espaço ocupava um lugar importante nas relações estabelecidas. Por intermédio da fala, era possível estabelecer relações sociais, diferentes papéis. A roda se apresentava como espaço potente e criador de reflexões, de singularidades, de aprendizagens.

As falas eram permeadas por incursões subjetivas, relações singulares de vida e de espaços e papéis que os sujeitos ocupavam na sociedade. Como exemplo, aponto uma situação que refletimos tendo como base uma reportagem de um jornal local, sobre a experiência de uma senhora que concluiu o ensino médio com 89 anos e aspirava ingressar numa faculdade. Esta foi uma prática onde os alunos, após a leitura da reportagem narraram suas histórias, almejavam futuros a partir daquela situação específica de vida, contrapuseram vivências entre os membros do grupo, compartilhando situações, momentos de vida, traumas, medos e anseios a respeito do vivido, do que estaria por vir nas suas vidas. Através da palavra

importantes reflexões a respeito do processo de ensino aprendizagem e de constituição de vida foram ali transportadas e trocadas no coletivo.

Nestes encontros foram construídas relações e apropriações de saberes tanto por parte do grupo como instância, dos alunos como sujeitos singulares e de mim como educadora. Mas ainda assim, não contemplava a todos. Percebi Paula, que não produzia nestes encontros novas relações e subjetivações a partir da fala, não se inscrevia neste lugar de reflexão na qual os outros participantes constantemente criavam e recriavam relações por meio de narrativas.

Existem formas singulares de se apropriar e se subjetivar na vida por parte dos sujeitos. Assim, enquanto educadora, que diferentes instrumentos posso proporcionar em sala de aula, como dispositivos de subjetivação aos meus alunos?

Tenho um interesse pessoal de pensar sobre como os sujeitos se apropriam da realidade que os cerca e como se subjetivam perante os acontecimentos, os encontros cotidianos. Assim, ao perceber minha aluna, instigou-me refletir de que forma eu poderia possibilitar espaços variados para que meus alunos se subjetivassem nos encontros produzidos. Que dispositivos poderiam ser vivenciados como meio criador de vida?

Se pensarmos na escola como lugar onde o sujeito pode se constituir, com quais instrumentos podemos potencializar as práticas pedagógicas cotidianas como via de produções de sentido e subjetivações? Como potencializar este espaço para além daquele tempo/lugar da fala? De que forma atingir e contemplar todos os alunos com diferentes formas de expressão?

3.1 Escrita: espaço potente de criação

A cena a ser descrita ocorreu em meados do mês de maio. Num primeiro momento ocorreu a leitura do seguinte segmento:

“Me liguei no mundo
Quando desliguei a tv
Abri as janelas
E vi o que não queria ver.” (TOLEDO, 2009).

Após explorações de estruturação de texto e ortografia, propus uma escrita individual, com poucas orientações de minha parte quanto ao seu formato. Minha solicitação foi de que

eles abrissem as suas janelas e colocassem no papel o que viam: “*abram agora as suas janelas e escrevam o que vêem!*”

O caráter das produções escritas foi bastante diverso: percepção mais concreta de abertura das janelas, como avistar a poluição da cidade foi por uma aluna relacionada. Incursões sobre brigas de vizinhos também fizeram parte do material que fora produzido. Contudo, uma escrita em especial me chamou a atenção. Paula, que não se inscrevia nas rodas de conversa, nesta ocasião, ‘abriu as janelas’ e se referiu à sua singularidade, a partir da escrita sobre sua realidade. Produziu que, ao abrir suas janelas, não gostava de ver em casa, o alcoolismo do pai³.

Essa pequena produção escrita se constitui um material rico no que tange ao ato de criação e de simbolização da realidade dessa aluna. Escrevendo, ela significou os fatos que ocorrem na sua realidade de vida, refletiu sobre os mesmos, utilizando a palavra escrita como instrumento de reflexão e apropriação da sua realidade. A escrita porta traços singulares, como possibilidade de criação, de produção de vida. Um dispositivo para subjetivar-se e assim, formar-se, constituir-se.

Segundo Larrosa (2002), as palavras produzem sentidos, criam realidades e podem funcionar como mecanismos muito potentes de subjetivação dos sujeitos. Quando se escreve, há uma apropriação do desejo de conhecimento de si. E os docentes devem apurar seus olhares a fim de otimizar esta ferramenta como potencializador da vida dos educandos. Constitui-se neste espaço um lugar de criação, apropriação de significados e criatividade. Trata-se de um dispositivo que pode contribuir no processo de emancipação, transformação do sujeito na realidade e sociedade, na medida em que o educando se apropria da escrita e reflete sobre sua condição, produzindo assim, efeitos na sua realidade.

Nesta perspectiva, a educação é comprometida com a formação dos sujeitos, não só em termos de definição de conhecimentos e saberes, mas também, pelo significado e representações que o sujeito faz dos objetos que o circulam e das relações que estabelece, nos movimentos e ocasiões que se constitui enquanto si mesmo, na relação com o outro. Assim, a educação é prática social, campo potente de processos constituintes de vida, de libertação e emancipação do sujeito.

³ Em anexo.

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos possui realidades diferenciadas daquelas encontradas na educação de crianças. Esta modalidade de ensino possui um conjunto muito diverso de práticas formais e informais de aquisição de conhecimentos e formas de aprendizagem fora do ambiente escolar, como em espaços sociais, familiares, profissionais, culturais, religiosos, entre outros (HADDAD, DI PIERRO, 2000). Recebe um público que se relaciona com a educação enquanto prática social não somente na escola, mas assume a educação em diversos campos sociais. Assim, esta modalidade de educação constitui um cenário próprio, onde a dimensão social, ética e política têm grande relevância (RIBEIRO, 1997).

Schwartz (2010) aponta que as classes de EJA acolhem sujeitos com níveis culturais e educacionais bastante variados, fazendo deste espaço de sala de aula um ambiente rico e marcado pela diversidade. Desta forma, os alunos já chegam ao ambiente da escola com uma historicidade, relações criadas e estabelecidas com os meios nos quais circulam, desenvolvendo modos de pensar e se relacionar singulares com estes espaços. Dentro do ambiente escolar, o aluno adulto traz concepções, formas de ver, ser, estar e entender o mundo baseado nestas relações estabelecidas, nas suas particularidades. Portanto, se trata de experiências muito heterogêneas, com conteúdos bastante singulares nos discursos, nas reflexões, nos posicionamentos. A educação, por sua vez, deve otimizar esta realidade, destacando a importância das singularidades como elemento constituinte do trabalho pedagógico, ao invés de silenciar as produções que os alunos trazem.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país. De acordo com Bezerra (1980) e Freire (1976), pensar em alfabetização de jovens e adultos implica também pensar em educação popular.

A educação popular tem o compromisso de tornar as condições concretas de vida como fontes das situações de aprendizagem, e como conteúdos dos métodos e ações pedagógicas. Assim, ocorrem processos de discussão e reflexão em sala de aula, os quais tensionam formas de conscientização e participação dos alunos, que (re)interpretam (a partir de uma perspectiva crítica, histórica e social) fatos cotidianos de suas vidas e suas realidades (FREITAS, 2007).

A educação, nesta perspectiva, pode ser considerada como um instrumento potencializador, que pode favorecer movimentos de mudanças e transformações, pois a

tomada de consciência ajuda a quebrar formas de alienação, possibilitando criação de estratégias, de futuro, de vida.

Com grande contribuição à educação de jovens e adultos, Paulo Freire (1997) propõe uma pedagogia crítica, autônoma, onde os conteúdos do processo educativo derivam da vida concreta e cotidiana dos educandos. Na sua concepção político-filosófica, a educação reconhece a pluralidade de experiências que o educando traz de sua vida, articulando suas vivências, realidades e saberes, para a partir deles permitir uma leitura crítica do mundo e uma apropriação e criação de conhecimentos que melhor capacitem o educando à ação transformadora de sua realidade social. Para o autor, a alfabetização está associada à leitura do mundo, já que a linguagem e a realidade estão entrelaçadas num contexto.

A educação, nesta perspectiva, é entendida como um processo coletivo de produção e socialização do conhecimento, a qual capacita tanto educadores quanto educandos a lerem de forma crítica a(s) realidade(s) com a finalidade de poder transformá-la(s). Segundo Paulo Freire (1987), a formação do cidadão crítico é uma necessidade da sociedade, sendo a escola um espaço de formação dos sujeitos. Assim, a educação de jovens e adultos deve compor um sistema educativo no qual o aluno e o meio social devem estar articulados, que busca a conscientização dos seus alunos sobre os seus processos singulares e sociais, atentando para que os sujeitos sejam autônomos e donos de sua própria história.

Desta forma, o educador não se apóia no autoritarismo e na reprodução de técnicas, e sim, na interlocução e na construção de saberes e significados. Identifica o alfabetizando como sujeito da aprendizagem, portador de um conhecimento, de uma aprendizagem que ocorre a partir das suas experiências, do diálogo, da sua leitura do mundo. Assim sendo, o conteúdo social é a base para conscientização, onde alfabetizar é conscientizar (FREIRE, 1997).

Neste sentido, a linguagem vem acompanhada por um processo de construção do conhecimento e problematização, que se dá por meio de diálogos de interação entre educador e educando. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), não é o método propriamente dito que irá produzir aprendizagens, mas a interação que é promovida através dele com o objeto de estudo. Assim, o diálogo e a expressão são constructos essenciais para uma prática de criação e emancipação. De acordo com Paulo Freire (2002, p. 58),

(...)para ser um ato de conhecimento, o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos

criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

Desta forma, o domínio do código da escrita não é suficiente para a complexidade do processo de alfabetização. Paulo Freire compreende a alfabetização e o ato educativo como um meio, uma estratégia de libertação. E esta libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas deve acontecer nos planos social, cultural, ético e político, pois o ato de aprender não é apenas cognitivo e se realiza no seio da cultura (FREIRE, 1997).

Neste contexto, a educação pode ser entendida como potência para a transformação e a produção escrita, por sua vez, pode ser considerada como instrumento, uma via de criação e inscrição do sujeito num lugar, na sociedade.

5 SUJEITO E CONSTITUIÇÃO DE SI

Diversos autores apontam a importância do papel da linguagem nos processos de constituição de sujeito. Lacan (1984 apud Dunker, 2008) propõe como um momento crucial de formação do eu, nos primeiros anos de vida dos sujeitos, o *Estágio do Espelho*, movimento pelo qual a criança constrói uma imagem de si mesmo por meio da imagem que recebe do outro. Essa imagem é permeada pela linguagem e pode ser realizada pela voz, nos seus sons e ruídos, pelo toque, pelo olhar, pelas palavras.

Neste sentido, a partir do que é nomeado para o sujeito, do que é falado de si e como é colocado e contado pelos outros se dá sua estruturação psíquica e constituição de subjetividades. O ser não se constitui sozinho. Depende da relação com o Outro para se realizar, é tecido pelas marcas do Outro, se constitui na relação e no “olhar” do Outro. Mrech (2002) aponta que, para Lacan, não há olhar isento, o sujeito olha o mundo com uma concepção prévia que fora introduzida pelo Outro⁴ neste processo de constituição.

Kupfer (2001) coloca que para a psicanálise, a linguagem é condição do inconsciente e que o sujeito se constitui na relação com a linguagem, sendo assim efeito dela mesma. Através dela o sujeito vai se inserindo no mundo. No contexto escolar, o aluno é permeado por diversas nomeações que irão colocá-lo num lugar, numa posição. Estas nomeações ocorrem de diversos papéis no contexto da escola, de professores, colegas, familiares. Atravessado por configurações sociais, o campo escolar pode definir sujeitos, seja por meio de relações que se estabelecem entre si neste espaço, seja pelas relações de poder que repercutem neste ambiente, seja na forma como concebe a aprendizagem e transmite formas de saber e de não-saber, seja na perspectiva do estigma do fracasso escolar ou do aluno considerado “ideal”.

Múltiplas são as formas de transpor expectativas em cima dos alunos, os quais podem incorporar as mesmas, reproduzindo sistemas de identificação e estruturação de si mesmos. Segundo Kupfer (2001) quando a instituição é analisada sob a perspectiva de uma rede de relações, interligadas e em constante movimento, no qual as pessoas se implicam nos seus fazeres e dizeres e se responsabilizando por aquilo que falam, há circulação de discursos. Pensar a escola como campo de circulação é pensá-la como campo de linguagem, abrindo-se espaços para falas e escutas legítimas.

⁴ O termo Outro, com a inicial maiúscula, se refere ao conjunto de sistemas simbólicos, de regras e formas sociais e culturais que possibilitam nossas relações com as demais pessoas. Este conjunto é estruturado a partir da linguagem. Desta forma, a linguagem é o campo do Outro (DUNKER, 2008).

Nesta perspectiva de escola enquanto linguagem é que se rompe com discursos repetitivos, cristalizados, oferecendo espaço para que os sujeitos possam se beneficiar dos efeitos de transformação que este movimento de *des-alienação* oportuniza, segundo a autora. O ambiente escolar, portanto, representa um espaço de fundamental importância para a constituição dos sujeitos e as relações que são produzidas merecem destaque.

5.1 Das subjetividades e sua produção

Os modos de produção de sentidos, as formas como o acontecimento toca os sujeitos são particulares. Segundo Larrosa (2002), ao viver, estamos em permanente criação de sentidos, de subjetividades, passando por encontros que se constituem no cotidiano. As relações que acontecem são singulares, mesmo que duas pessoas tenham vivenciado o mesmo acontecimento, não produzem a mesma experiência. Dentro do espaço da sala de aula, a dinâmica produzida, as metodologias utilizadas no grupo, as falas compartilhadas são percebidas por seus integrantes de diversas formas.

Atualmente o estudo da subjetividade se encontra em evidência. Na teoria proposta por González Rey (2003, 2004), esta pode ser compreendida como um processo de organização de sentidos subjetivos, que se relacionam com as experiências vividas pelo sujeito e a forma como ele as interpreta e atribui significados. Conforme afirma o autor (2004, p. 130),

(...)as criações humanas são produtoras de sentido que expressam de forma singular complexos processos da realidade. Esses processos são criações humanas que integram diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecendo em cada sujeito ou espaço social de forma única, organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas.

Existem múltiplas formas de se subjetivar no decorrer da própria trajetória de vida. As produções de subjetividades segundo Coimbra e Sá Leitão (2003), constroem e definem as formas de pensar, perceber, sentir e agir no mundo e percebem o sujeito num processo inacabado, sempre construindo e produzindo, em constante movimento e possibilidades de ser.

A subjetividade pode ser compreendida como algo em construção, com base nos sentidos em que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se

encontram inseridos em sua trajetória de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação (SCOZ, 2006, p. 31).

Guattari (1992) ao versar sobre a produção de subjetividades propõe pensar que existem inúmeras formas de expressão, tornando-se fonte para constituição de processos de subjetivação. Num sistema entre o sujeito, grupo, sociedade, e as trocas existentes neste campo oferecem múltiplas possibilidades de as pessoas comporem a existência, de se re-singularizar. Deste modo, a subjetividade não provém de dimensões já fixadas de subjetivação, mas em permanente criação, que vai depender de como se constitui a vida do sujeito na sua singularidade e no campo social, na sua vida cotidiana e nos seus encontros. Enfim, tudo o que ocorre na vida dos sujeitos tem a potência de contribuir para a criação de uma relação com o outro e produzir subjetividades diversas.

Também neste sentido, Birman (2000) propõe que, devido à sua configuração sócio-histórica, a produção da subjetividade não deve ser pensada como uma origem, mas como um processo. Os lugares que o sujeito transita, as relações que estabelece nos variados encontros são importantes fatores que devem ser considerados para a produção de subjetividades. Os tempos histórico, social e cultural exercem influências sobre os processos de subjetivação.

Neste contexto, a questão da subjetividade neste trabalho é entendida numa perspectiva de multiplicidade, com vistas de que a produção não é somente individual, tampouco somente coletiva, mas que se desenvolve integrada ao campo social dentro de um contexto histórico onde os sujeitos estão inseridos. As formas de organização da sociedade, as instituições, as diferentes maneiras como os sujeitos integram os espaços sociais são considerados como contextos produtores de sentidos (GONZÁLEZ REY, 2004).

Desta forma, a escola é um campo muito importante que gera diversos elementos de sentido e significação na vida dos alunos e é permeada por fatores que vão além dos processos de ensino-aprendizagem. Como a instituição entende os processos educacionais e de que forma os transmite, quais as metodologias utilizadas, as formas de avaliação, como são resolvidos os conflitos escolares, a maneira como o aluno é compreendido pelo professor na sua singularidade, são encontros que ocorrem na escola que tem a potencialidade de influenciar nos processos de produção de subjetividade dos sujeitos escolares.

O papel que o professor desempenha em sala de aula pode influenciar na formação dos seus alunos, no seu desejo de aprendizagem, colocando o aluno no lugar de desejo de aprender (PEREIRA, 2001). Assim, tornar-se aluno está intimamente ligado à figura do educador e suas relações. Desta forma, o professor deve propiciar espaços e oportunizar meios para que os alunos possam criar e se subjetivar, otimizando a educação para além da produção

de aprendizagem como também campo de formação e constituição subjetiva dos seus integrantes.

Em sala de aula, os usos e estratégias de interação com os materiais pedagógicos se dão de formas infinitas. Nos diálogos estabelecidos, nas diferentes metodologias, cada aluno se relaciona de maneira singular, produzindo assim também, resultados e criações diversas. Estas criações também estão relacionadas com a vida de cada sujeito. De acordo com suas experiências prévias, vontades e desejos, os alunos produzem relações diversas e assim, se subjetivam também cada um na sua singularidade. Como docente, observei que ainda que seja oferecida a mesma proposta didática, a mesma orientação sobre o fazer da atividade, cada aluno a percebe de forma diferente e produz, a partir daí, coisas próprias.

O cenário da produção de sentidos é o sujeito em seu caráter diferenciado e em sua ação, em sua integração inseparável com a personalidade que o constitui. No entanto, esta personalidade não é uma abstração despersonalizada, e sim a configuração histórica de sentidos de um sujeito particular (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 139).

Proposto isto, o processo de ensino e aprendizagem deve ser analisado então, mais do que sob estratégias, planejamentos e métodos a serem utilizados em sala de aula, mas implicado em reconhecer a importância da história constitutiva dos sujeitos e suas configurações subjetivas. Procurando compreender como se dão os processos de significação e produção de sentidos dos alunos nas suas aprendizagens e singularidades.

Por isso a importância de oferecer ferramentas nas quais os alunos possam criar, rompendo com práticas alienadoras nas quais reproduzem respostas prontas e fixas, sem estimular a construção de conhecimentos. Meios nos quais a diversidade se faça presente, pois não há histórias e experiências de vida iguais, derivando então, produções diversas e heterogêneas. É neste contexto que a atividade da escrita se mostra potente, pois se caracteriza como espaço de criação livre. Um instrumento que pode levar à reflexão de saberes já construídos e abre caminhos para novas construções, que está intimamente relacionado ao autor na sua particularidade, sua formação pessoal, sua trajetória de vida, sua identidade.

5.2 Subjetividade e escrita

Larrosa (2002) propõe que o modo de vida dos sujeitos se dá na palavra, pois a experiência vivida e o saber que dela se produz, permite aos sujeitos se apropriarem de suas

vidas. Dar sentido às nossas experiências, refletir, questionar, pensar, é um processo mediado pela palavra. Assim, dar sentido às palavras também é dar sentido às nossas vidas.

Segundo Elia (2007), a palavra pode abrir caminho para o inconsciente e a letra é o suporte material do significante. Assim, a escrita pode ser considerada uma via de acesso aos conteúdos inconscientes e o ato de escrever como um instrumento revelador enquanto constituído da atividade própria do sujeito.

Ao mesmo tempo em que a escrita pode ser viabilizadora de traços inconscientes, ao escrever, transpondo e representando os conteúdos que deseja narrar, pode se tornar uma experiência na qual o escritor reflete com outro olhar as situações, suas ideias e pensamentos. Na escrita, o autor não se situa somente no momento presente, mas também no seu passado e no seu futuro. Podem-se dar sentidos a situações e acontecimentos, podem-se dar significados à vida através da palavra escrita.

Cunha (1997) entende que falar/escrever sobre acontecimentos pode potencializar os fatos vivenciados, bem como diminuir a ansiedade gerando novas interpretações a partir de um novo olhar sobre a experiência. Dar sentido as experiências através de discursos permite novas re-acomodações. Isto coloca a narrativa e a experiência numa relação dialética, pois, segundo a autora, a experiência produz o discurso, assim como o discurso também produz a experiência.

Assim, a linguagem pode ser considerada como fundamento da construção de si mesmo, e a produção escrita como um instrumento de mediação de subjetividades dos sujeitos, revela-se para além de uma ferramenta educativa e possui caráter formador: o reconhecimento de si mesmos como protagonistas, proporcionando a construção de conhecimentos e produção de sentidos, questionando-os, constituindo-se espaços de aprendizagens e formação.

6 ESCRITA E CRIAÇÃO

Nas diferentes situações de aprendizagem na educação de jovens e adultos, os alunos contribuem com suas experiências vivenciadas durante a vida. Estas contribuições ganham visibilidade nos discursos e nas produções marcadas por seus desejos, singularidades, vontades. Escrita de palavras, escrita flutuante, escrita de si, narradora de si: um poema, uma composição, um lugar, um sujeito. Diversas escritas, sentidos e lugares. O seu trajeto pode acontecer a partir de diversos caminhos, diversos são os encontros que nos disparam e afetam para uma escrita.

Os elementos que compõem as produções textuais carregam a marca da individualidade dos sujeitos. Desta forma, demonstram as suas constituições sociais, históricas e ideológicas nas suas produções, sendo possível perceber manifestações subjetivas.

E assim, a experiência de escrever pode ser concebida como um dispositivo de criação, forma de composição na qual os autores a partir de suas experiências e conhecimentos criam e recriam modos de pensar e atuar na sociedade, refletindo sobre estes, sendo possível assim transformar as suas realidades. Neste contexto, é possível pensar a escrita como um dispositivo capaz de mudança, pois através dela existe a potência de transformação de si e do mundo, de inovação, de invenção.

Ao possibilitar que os sujeitos exponham suas experiências, crenças e expectativas, possibilita-se também que eles anunciem e aspirem novas possibilidades, intenções e projetos de vida. A partir do exercício da narrativa, os autores reorganizam suas trajetórias através da análise da narração de suas histórias, de si mesmos. Permitindo ao sujeito a escrita de si, o mesmo pode ler e reler quantas vezes o desejar, re-significando a cada nova leitura, uma nova interpretação do escrito, re-significando uma nova relação.

Ao falar e escrever sobre a experiência, se reflete, repensa o acontecido, analisando o fato em outro tempo, de outra forma, com outro olhar. Segundo Cunha (1997), “é possível ao ‘ouvir’ a si mesmo ou ao ‘ler’ seu escrito, que o produtor seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria existência”. A autora também aponta que relatando os fatos vividos numa narrativa, o sujeito reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal, mas uma representação que o sujeito faz, tendo o potencial de ser transformadora da realidade.

Ferrer (1995 apud CUNHA, 1997) compreende que compartilhar a historicidade através de narrativas pode ser um elemento de *des-alienação* individual e coletiva, permitindo assim situar novas posições no mundo. Este pode ser um processo emancipatório em que o sujeito

produz a sua própria formação, definindo sua trajetória, sua vida e, desta forma, pode conduzir à prática libertadora que nos aponta Paulo Freire (1997). Atentando para ações autônomas dos alunos, propiciando que eles se apropriem de um lugar de saber, saber de si, saber único que possibilite a conscientização dos processos que circulam suas vidas. Neste sentido há efeito para uma prática libertadora que confere poder transformador, a qual permite ao sujeito se situar e se constituir numa outra posição no mundo, através da nova leitura de suas relações.

Machado et al (2008) propõem que o processo de construção da escrita faz parte de uma constituição ético-estético-política de nós mesmos. Dar corpo, forma às criações constitui-se o ato de escrever. Diferentes modos de significar, sentir, estar, podem ganhar outros contornos a partir da produção da escrita. Este movimento se torna um veículo de criação de outros modos de subjetivação.

Portanto, o docente, ao incentivar o exercício da escrita autônoma, promove espaços de formação e criação dos alunos. Possibilita ao sujeito reacomodar opiniões, conceitos, histórias vividas, tornando presentes os significados que atribui aos fatos que viveu, repensando para ações futuras de vida, constituindo lugares de aprendizagens reais.

6.1 A experiência na EJA

Anteriormente à minha chegada no grupo, o incentivo para o exercício de escrita para estes alunos era realizado de maneira mais dirigida. Era solicitada uma escrita a partir de um tema com um objetivo e um fim delimitado e esperado, com orientações sobre o que deveria ser escrito, sobre o que se esperava ler. Ao iniciar, solicitei propostas de escritas menos dirigidas, com reflexões mais abstratas nas quais os alunos tinham a possibilidade de invenção do que quisessem, e eles demonstraram certa resistência para escrever.

Inicialmente, os alunos demoravam um tempo significativo para dar início ao exercício da escrita, verbalizando que não sabiam o que escrever, achando que não iam fazer da forma correta. Sentiam-se inseguros quanto aos objetivos, sobre o que a professora esperava receber daqueles alunos com aquela solicitação. Isto pôde ser observado analisando o tempo que eles demoravam em se apropriar daquele espaço em branco e lançar algo.

Ao longo da prática, as produções foram se desenvolvendo cada vez mais extensas e mais livres. Com menos reproduções culturais, do que é “certo ser e pensar”, mas conjunturas de livre expressão, do que é vivido mesmo não sendo o ideal, as verdades eram colocadas, vivenciadas, repensadas, re-significando realidades nas linhas do papel.

Pude perceber que os processos iniciados a partir de movimentos de resistência foram adquirindo caráter criador. As escritas ao longo da prática se tornaram mais livres, menos truncadas, mais afetadas. Além de serem marcadas por elementos singulares que remontavam às suas subjetividades, eram tentativas de se inscreverem num lugar, numa opinião, numa relação. Assumir um lugar de saber, de experiência.

Ao analisar os processos que ocorreram a partir da linguagem escrita, é possível refletir sobre como os alunos se valeram do ato de escrever como forma de visibilidade do seu desejo, desejo de fala, de escuta, transformando o professor, que solicita e que recebe a produção, no seu principal leitor. Desta forma, o movimento de se narrar, se contar através da escrita pode ser pensado como uma busca do seu lugar na relação de desejo. Conforme afirma Rickes (1996), ser autor requer se autorizar a produzir algo, e este autorizar-se está implicado no ato de a escrita estar sempre em referência ao outro, podendo ser este real ou imaginário.

Neste sentido, é preciso atentar de que forma esta escrita é utilizada em sala de aula. Se como mais uma técnica escolar de utilização do código formal da escrita, ou como prática intencional. Assim, difere em suas intenções a proposta de escrever enquanto produtora de subjetividades, e enquanto repetição de outra produção. Visto enquanto cópia, reprodução de algo pronto, há pouco espaço de subjetivação significativa.

A repetição tende a se tornar uma experiência de não-reflexão. Apropriar-se de algo pronto, já instituído, acaba por propiciar uma aprendizagem de dependência do outro, da outra escrita, da outra opinião. Este movimento limita a capacidade de criação, visão crítica, poder de imaginação e construção de estratégias e alternativas de conhecimento por parte do autor. A produção escrita por si só não implica necessariamente em proporcionar espaços de subjetivação dos sujeitos. Não é qualquer escrita. Esta deve ser criativa, própria do sujeito-autor.

Portanto, é preciso dentro dos espaços escolares propiciar o exercício de uma escrita significativa e singular, promotora da autonomia do sujeito/produtor, visando sua emancipação e inovação de vida, a qual permita aos alunos desejarem lugares e possibilidades outros daqueles que suas realidades proporcionam. Que possam almejar a vida em constante movimento, em busca de melhorias na sua qualidade, rompendo com ciclos de estagnação e práticas alienadoras. Desejos e vontades em busca de um sentido. Escrita que instrumentalize os sujeitos como criadores próprios, capazes de pensamento crítico, afirmação e ação. Que sustente a sua opinião, sustente a sua posição e promova reflexões, e assim, libertações, possibilidades reais de vida.

6.2 Enunciar-se

Ao produzir uma escrita, o sujeito reflete, opina, inscreve marcas próprias no texto a partir de suas expectativas, crenças, ideias, valores, desejos. Transita entre autor/produtor e leitor. Ao realizar a escrita se situa também como leitor de forma a poder se perceber entendível ao olhar do outro. Portanto, a escrita é destinada a alguém. Ao se fazer entender pela leitura do outro, escrevo e me inscrevo no campo do Outro.

Segundo Rickes (1996), a escrita traz um endereçamento consigo na qual sempre se refere ao outro. Eco (1979) aponta que ao escrever, o sujeito inscreve um outro, um leitor, um modelo que se faz presente na escrita e até causa da construção da mesma, sendo este destinatário uma condição indispensável para a escrita e para sua potencialidade. Assim, a escrita é produzida e endereçada a outro, na qual o seu destino é levado em conta no momento da criação. Nenhuma escrita é descaracterizada de uma ideia, de uma posição, de um desejo. A palavra é viva, carregada de sentidos e intenções. Segundo Bakhtin (1999 apud PANCERA, 2002),

(...)toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Neste sentido, o texto só produz sentido neste entrecruzamento entre o individual e o coletivo, onde estes dois pólos perdem sua propriedade única e se misturam, produzindo sentido às palavras. Sobre esta interlocução, Bezerra (1999) nos aponta que a “singularidade [...] só pode ser experimentada no campo das relações com os demais sujeitos, no campo de suas relações sociais. Estas, por sua vez, só ganham significação, só se reproduzem ou se modificam pela apreensão que os sujeitos fazem delas”. Assim, a escrita ganha significação no momento que a coloco no encontro, no ‘entre’ na relação com o leitor, rompendo com a dicotomia entre o individual e o coletivo, entrelaçando-as no campo das relações.

O enunciar-se a outro, escrever para um leitor, possibilita que a escrita ganhe visibilidade, significações. Neste encontro a escrita é potente. O autor se situa numa outra posição na medida em que inclui o outro na sua relação, instaurando novos campos de criação

e compartilhamento da sua experiência ao endereçar para alguém aquilo que narra. Assim, a postura de escuta do leitor/professor permite uma organização dos saberes do aluno.

Segundo Rosa (2004), esta escuta possibilita a produção de efeitos de significação nos alunos como o sujeito de desejo, permeado pela cultura, podendo transcender para um lugar de desejo. O olhar para o aluno e o incentivo à escrita remete o sujeito à procura de um lugar desejante. Desejo daquilo que se narra, daquilo que toma um sentido. Condição de desejo que é indispensável para o movimento autônomo, para a ação cultural dos sujeitos contra a conformidade dos discursos convencionais da cultura, propondo a ação livre e criativa dos alunos.

Esta condição transferencial entre autor e leitor pode produzir novas articulações do sujeito com a experiência e sua produção escrita, que potencializará a condição de desejo, permitindo que o autor fale sobre si, se escute e se aproprie do seu discurso, promovendo novas interlocuções e sentidos com sua autoria, significando suas escritas, sua identidade, seus modos de vida.

Investigar, buscar, refletir...escrita como atividade de ensaio, experimentação, lugar e espaço de reinvenção e renovação, da escuta, do olhar, de si mesmo. Desenhando a partir da escrita novas relações consigo próprio.

Neste contexto, a sala de aula é um momento privilegiado de encontro e o papel do professor essencial, não só nas relações que se produzem na escola, mas também no que concerne à posição 'desejante' de aprendizagem dos alunos. Se o educador orientar seus alunos levando em consideração as práticas sociais, a influência cultural na sala de aula pode servir como um componente de aprendizagem e, desta forma, não desloca o aluno de sua posição desejante; pelo contrário, possibilita as suas vivências e experiências pessoais como constitutivas do ensino e de compartilhamento, fundando a aprendizagem dos sujeitos.

Na pluralidade das classes da EJA e nas experiências pessoais que trilharam por vários caminhos, a educação, teve, em cada momento diferente de vida de cada aluno, sua forma afetada, por alguma razão foi interrompida e para outros até negada. Nestas realidades a condição de desejo frente aos processos de ensino-aprendizagem deve ter um olhar ainda mais cuidadoso, pois experiências negativas com a escola ou com suas vidas já ocorreram com estes alunos, e ainda podem exercer influência nos processos educacionais atuais. Então, as suas realidades permeando o campo das relações na sala de aula é fundamental para que este grupo se aproprie das situações ocorridas e possa re-significar os acontecimentos, nas trocas, compartilhando com os outros e refletindo sobre as experiências. Os alunos tomam, a partir de suas singularidades, meio de motivação, compondo desejos de aprendizagem.

As rodas de conversa e as experiências da escrita vieram a este encontro na medida em que permitiram que os atravessamentos das suas vidas se tornassem parte das discussões e do papel. Os autores refletiam, agiam sobre o papel e a escrita, sobre a linguagem e construíaam os seus caminhos e suas aprendizagens como marca pessoal.

Após os meus momentos de docência percebi que ao tensionar espaços para as produções escritas, tensionei espaços de criação aos meus alunos. Um instrumento que abre a possibilidade de apropriação crítica das realidades, desejos e vontades e permite ao escritor se colocar, se sentir, se constituir como sujeito de aprendizagem livre, criativa, a partir de suas relações, de sua vida. O exercício da escrita se constitui como potência para a aprendizagem e para a significação das realidades que o cercam, bem como para a produção de subjetividades dos alunos e do grupo no coletivo.

6.3 Nascendo um sujeito em sala de aula

A narrativa da própria experiência, bem como a escuta do outro foram meios através dos quais ocorreram ricas trocas e aprendizagens no grupo. Após as vivências de escrita pude perceber como minha aluna enriqueceu seu cotidiano e suas produções didáticas, tanto na sala de aula como nos caminhos fora da escola, à medida que se permitiu, ao longo das aulas, falar e reconhecer a si mesma.

As experiências, os significados, as construções históricas e subjetivas que derivaram daí, se constituíram em aprendizagens para Paula. Por meio das palavras, sentidos foram buscados, e por meio da minha leitura foram legitimados. O ato de escrever a inscreveu numa opinião, num discurso próprio, numa posição. Ao escrever, não estabeleceu apenas uma relação com a sua produção textual, mas se implicou no seu fazer, deixando fluir sua linguagem, sua própria subjetividade, possibilitando, assim, meios reflexivos sobre sua realidade.

Os discursos possuem características históricas, ou seja, devem ser levados em conta o contexto e os acontecimentos em que são produzidos (FOUCAULT, 1995). Desta forma, nenhuma fala ou escrita é isolada, e sim, permeada por opiniões, significados inscritos numa dada realidade. Inerente ao tema que se escreve, o sujeito estabelece relações com conceitos e opiniões, as quais compartilha, tendo implicações muito particulares neste processo. A escrita criativa enquanto exercício, para Paula, foi indissociável dos seus processos de vida. A sua narrativa estava implicada de vicissitudes individuais e foi remetida ao seu cotidiano expondo

na produção seu sentimento e opinião, re-significando-o à medida que lhe produziu outros sentidos:

“EU QERIA QE PARARIA A BRIGA LA MICAZA PORQE LE BEBE MUITO PORQE LE MUITO CHATO QUATO LE BEBE MUITO LE ÃO DECHA NIGE VETEVE”.

Durante a semana em que realizou esta escrita, Paula conversou comigo em aula, contando que, refletindo após o exercício, chegou à conclusão de que na sua casa há um pai que bebe, mas que em outros lares esta mesma situação se repete com outras pessoas, as quais, mesmo assim, continuam a viver com o problema, e que ela também deveria encontrar um modo de continuar vivendo. Afirmei sua posição quando encorajei o seu pensamento e sua busca de novos modos de tensão sobre aquela realidade e de outras trajetórias possíveis. Juntas foi possível pensar de que forma encontrar outros modos de vida para modificar a realidade que a deixava infeliz, refletindo a partir do campo social, exemplificando com histórias de caráter prático quanto a experiências com alcoolismo que deram certo. Através de histórias de vizinhos, da televisão, Paula procurou atitudes que poderiam mudar a sua relação em casa.

Essa produção escrita se constituiu como um espaço de reflexão e registro e é rica em traços de simbolização e criação. A sua palavra foi representativa da realidade, dissolvendo outros modos de significação, seu cotidiano ganhou relevância na apropriação da linguagem e na sua análise crítica. Na sua escrita houve uma intenção e, através dos seus dizeres, produziu sentidos próprios, construiu novas possibilidades de interpretações e o seu enunciado deve ser pensado numa perspectiva singular. Machado (2001) propõe que a palavra escrita é como uma busca permanente de sentido. A aluna se subjetivou nesta ação à medida que escreveu sobre, refletiu e analisou, se subjetivando ao incluir a sua opinião e desejo.

Ao colocar o meio social na reflexão (quando falava do alcoolismo em outros lares) possibilitou que construísse outras interpretações, identificando que é possível conviver com esta situação, levando-a a questionar-se sobre formas de convivência poderia buscar. Este movimento reflexivo provocou uma conscientização da sua realidade tanto individual como coletiva. Implicou-se então, no seu lugar. Como ela poderia continuar vivendo, dada esta realidade?

A perspectiva de singularidade se realizou na construção coletiva, na medida em que Paula buscou uma nova liberdade de ser, em paralelo com a mesma experiência de outros. Nesse processo minha aluna se diferenciou e também se constituiu. Ultrapassou uma visão

homogeneizante da problemática do alcoolismo, comum a outras pessoas, e se subjetivou, analisando singularmente sobre seu modo de viver, do que poderia vir a ser futuramente.

A escrita possibilitou apontar para possíveis ações transformadoras e de tal modo, de uma via de comunicação passou a ser também uma via possível constitutiva de vida, de pensar e agir sobre o seu mundo, no seu processo de criação própria. De que forma poderia encontrar outros modos de vida? Como agir sobre aquilo que a influenciava negativamente?

A experiência e a narrativa se cruzaram. A escrita da sua realidade a afetou e me afetou como docente, produzindo efeitos de significação e subjetivação na sua relação com a escola, com a sua vida, com a sua produção, comigo. Pude conhecer minha aluna que não se deixava conhecer pela via da roda de conversa, expondo que não tinha nada a declarar nos encontros que versaram por assuntos variados. No grupo, não demonstrava desejo de repartir sua realidade, não se autorizava a repartir.

A compreensão do texto de Paula na relação com o contexto no qual foi produzido trouxe uma situação social específica, a qual minha aluna reinterpretou escrevendo. Ao percebê-la pude me aproximar dela. Pude conhecê-la: a escrita revelando o próprio sujeito escritor.

É possível perceber o encontro consigo mesma quando escreveu, rompendo com discursos pré-estabelecidos. Minha aluna criou e pensou em novas invenções que lhe escapavam do habitual, possibilitando criar. A escrita enquanto cópia de um mundo dado se constitui como meio de controle que incide sobre os modos de vida e de organização na sociedade, nos sujeitos. Paula ao escrever não se cristalizou na sua linguagem, na sua realidade, realizou um trajeto de reflexão e subjetivação. Não se deixou capturar por aquilo que é socialmente aceito para ser escrito, ser lido, e sim, encorajou-se a falar sobre aquilo que lhe é real.

A escrita tem função de testemunho, numa transmissão de um percurso, de uma trajetória. A escrita é campo de criação e de compartilhamento através da qual endereçou suas memórias ao campo do Outro. Ao remeter a escrita para a professora, Paula buscou também este movimento de transformação e mudança, ao lançar o texto e ao fazer circular suas palavras ocupou um lugar de sujeito.

Remeto-me a Lacan, quando aponta o lugar do Outro na relação de estruturação dos sujeitos, questionando-me qual função exerço quando ela realiza sua escrita solicitada por mim? A sua mensagem, o seu significante referido à leitura do outro possui seu efeito próprio, no exercício da escrita ocorre seu efeito subjetivador.

É nesse sentido que, na psicanálise, não se escreve nem se pesquisa para comprovar o que já se sabe. Escreve-se antes, para dar testemunho de um encontro com o real, com esse ponto da experiência que resiste ao saber, e que opera, pela via privilegiada de sua transmissão: a transferência (POLI, 2009).

Quando escrevo, inscrevo-me num lugar e para o Outro. O que imagino deste Outro? No endereçamento da escrita é onde o discurso se sobressai e esta forma de transmissão já é potencializador da escrita. Desta forma, inclui-se o Outro no momento da criação, afetando-se também por ele durante a construção.

A escrita de si fala de um lugar, de um território seu. Corroborando a experiência da escrita trago um exemplo da música, também com referência a uma produção escrita de uma aluna do EJA. Esta produção faz parte de uma publicação realizada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande do Sul, no ano de 1993, onde são relatadas experiências docentes. Neste exemplo, em paralelo com a escrita veio a música que foi mediadora de importantes significações para esta aluna:

“Ouvindo a música pude sentir a mim mesma. Não sei explicar. Foi alguma coisa diferente. Veio-me lembranças de quando eu era criança e passeava pelo campo e jardins do lugar onde morava no interior, que foi a época mais feliz da minha vida. Consegui me sentir exatamente naquele lugar, observando as flores, as cores e as formas, seu cheiro, o campo ao longe, as borboletas coloridas, os animais que ali passeavam. Me senti leve, longe da violência da cidade. Às vezes, esquecemos das coisas boas que existem em nós, das coisas boas por que passamos. É bom lembrar novamente e saber que fomos felizes e, ainda, somos, só que não damos conta por que ouvimos e vemos notícias ruins e quase não dá tempo para se pensar no lado bom da vida.

A música me fez pensar que preciso fazer as coisas importantes também. Sentir o outro lado da vida, o amor. Saber que a gente tem muito para fazer além de cozinhar e que dá para ser feliz de novo”.

Neste exemplo também é possível analisar as incursões singulares da autora que foi ressignificada a partir da música e tomou corpo na escrita.

Ao entrar em contato com as histórias de vida tão plurais que permeiam as classes de aula, com suas diversas inserções sociais e culturais, as trajetórias e experiências pessoais se configuram importantes meios de aprendizagem. Por mais que a experiência de escolarização tenha ocorrido há muitos anos atrás, ainda podem ter implicações sérias nos processos de

ensino-aprendizagem dos alunos: inseguranças, medos, traumas do tempo vivenciado podem aparecer nas relações em salas de aula. Como educadora encontrei meios nos quais pude tensionar outros modos de meus alunos se relacionarem com a escola que não sob o estigma do fracasso, e sim, pela via da criação.

Neste contexto, são diversos os veículos de criação e invenção disponíveis para nós, docentes, oferecermos em sala de aula, deixando a invenção dos alunos fluir, aventurando-os a campos particulares de exploração, de imaginação, fazendo das práticas diárias processos de singularização, momentos de alteridade, dando corpo a partir de encontros cotidianos para novas transformações. A escrita, assim, compõe outros modos de existência, fortalecendo a autoria numa perspectiva de que a palavra não se apresente só como código, mas como liberdade.

7 REFLEXÕES FINAIS

Neste momento de conclusão, retomando as leituras percorridas e o que foi exposto ao longo do trabalho, proponho um olhar para além da análise interpretativa desta escrita específica, mas um olhar que leve em consideração as singularidades apontadas nas produções de cada um de nossos alunos e seu efeito de subjetivação, quando dizem de sujeitos que escrevem, que refletem e se colocam ali, nos exercícios de escrita. Assim, o exercício tem função e afirmação do sujeito, possibilita visibilidade a uma identidade, uma singularidade.

Através da atividade da escrita o aluno se posiciona frente a algum tema, a um lugar, a um desejo. Desta forma, a escrita cumpre com seu papel criador: tornar-se veículo de apropriação dos sujeitos, como dispositivo de questionamento, de subjetivação. Torna-se material constituinte de reflexões para pensar em modos de vida, contra estereótipos fixos e ‘impostos’ na sociedade, pois requer que o leitor reflita sobre o que está escrito, criticando e se posicionando, permitindo assim, ações autônomas e conscientizadoras, contribuindo para o desejo de aprender do aluno.

O estímulo, a autonomia depende do acesso dos sujeitos às múltiplas informações e da capacidade de utilizar o conhecimento em exercício crítico de interpretação. Como docentes, devemos propor atividades de criação e que instiguem os alunos a encontrar possibilidades de ser eles mesmos e não uma cópia da opinião do outro. O sujeito autônomo é um sujeito de conhecimento e de reflexão, reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo, sujeito da sua reflexão e da ação. Aí se coloca a criação, na ação própria, subjetivada por sua experiência.

Refletir sobre o conceito de subjetividade é refletir também sobre a singularidade, que permeia todas as salas de aulas. Ao pensarmos a educação como um ‘estado’ das coisas, fixo, completo por si mesmo, se inviabiliza uma perspectiva de mudança e de movimento. A educação, as aulas cotidianas, as relações professor-aluno precisam ser reconstruídas constantemente, dia após dia, encontro após encontro. Assim é possível perceber os alunos, percebê-los como sujeitos de suas aprendizagens e sujeitos de seus desejos, marcados pelas suas experiências de vida. Ao encontrar outra possibilidade de ser diante do outro, a percepção da escrita não foi mais uma igual a outra, e se produziram, de fato, ‘encontros’. Os temas continuaram presentes nas aulas, a novidade depois disso foi ela.

Se torna difícil finalizar uma escrita, dar um fim a uma obra. Esta sempre aponta para novos horizontes, novas perspectivas, novos caminhos. Caminhos que remetem para novas buscas e novas possibilidades, buscas do sujeito em si mesmo. A escrita é de importância para

o sujeito, de escritor para leitor, no momento da escrita quanto na retomada da leitura. A escrita, a escola, a educação se tornam particulares pelos caminhos que permitem, caminhos de novas buscas, de novas possibilidades, de se constituir em si.

Portanto, creio que a escrita não foi um processo que acabou, que teve um fim em si mesmo. Produziu significações a Paula sobre si mesma, produziu em mim como educadora significando minha aluna, e continua produzindo significações como campo de análise sobre novos processos de subjetivação na vida de todos os sujeitos. Finalizo meu trabalho de conclusão baseada no estatuto de criação da escrita, sabendo que as problematizações não cessam por aqui. Desejo que este estudo venha a servir como inquietação para outras reflexões, para outros autores, necessitando de novas subjetivações.

8 REFERÊNCIAS

BEZERRA, A. As atividades em Educação Popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 16-39.

BEZERRA, Benilton. Prefácio. In: _____. **Tecendo a rede: trajetórias da saúde mental em São Paulo**. São Paulo: Cabral Universitária, 1999.

BIRMAN, Joel. **Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

COIMBRA, Cecília; SÁ LEITÃO, Maria Beatriz. Das essências às multiplicidades: especialismo psi e produções de subjetividades. **Psicologia & Sociedade**, vol. 15, n. 2, p. 6-17, 2003.

COSTA, Ana Maria Medeiros da. **A ficção do si mesmo: interpretação e ato em psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** [online] vol. 23, n. 1-2, 1997.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. O nascimento do sujeito. **Revista Mente e Cérebro**. São Paulo: Duetto Editorial, n. 2, 2008.

ECO, Umberto. **Lector in Fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ELIA, Luciano. A letra: de instância no inconsciente à escrita do gozo no corpo. In: COSTA, Ana; RINALDI, Doris (Orgs.). **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia de Freud: UERJ, Instituto de Psicologia, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1995.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1997.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GUATARRI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-social**. São Paulo: Pioneira/Thompson, 2003.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 2ed. São Paulo: Escuta, 2001.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. A escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, pp. 108-130, maio/ago. 2000.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan. – abr. 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MACHADO, Leila Aparecida Domingues; GOTTARDI, Denise Pesca Pereira; PINHEIRO, Janayna Araújo Costa. Subjetividade e processo de criação na escrita: um sopro de vida. In: IV Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, 2008, Rio de Janeiro. **IV Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia e Educação**. “Filosofia, experiência, aprendizagem”. Rio de Janeiro: UERJ, 2008. v. 1.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MRECH, Leny Magalhães; RAHME, Monica. A roda de conversa e a assembléia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, pp. 293-310, abr. 2009.

PANCERA, Nelzi Kszan. Linguagem, enunciação, enunciado – ponto de partida para o ensino de língua portuguesa. **EDUCERE - Revista da Educação**, Paraná, vol. 2, n. 1, jan./jun. 2001.

POLI, Maria Cristina Candal. Leituras da clínica, escritas da cultura. In: LEITE, N. V.; VORCARO, A (Orgs.). **Giros da transmissão em psicanálise: instituição, clínica e arte**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O relacional e o seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para 1 segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 1997.

RICKES, Simone Moschen. Um ensaio sobre a escrita ou navegando por um mar de letras. **Questão**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 33-38, 1996.

ROSA, Miriam Debieux. Uma escuta psicanalítica das vidas secas. In: Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.). **Adolescência: um problema de fronteiras**. Porto Alegre: APPOA, 2004.

SCOZ, Beatriz. Aprendizagem e formação de psicopedagogos: sujeito e subjetividade. In: MALUF, Maria Irene (Org.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo: ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006.

SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – SEJA/Secretaria Municipal Educação. **Palavra de Trabalhador n.2**. Ed. Pallotti. SMED POA/RS. Dez. 1993.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TOLEDO, Nana. **Vida na cidade**. 2 ed. Blumenau: Vale das letras, 2009.

VYGOTSKY, Levy. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANEXO 1 – Texto escrito de Paula

1 Realidade

2 meliguli no mundo

3 ~~quando desliguia TV.~~

4 ~~Abri as janelas.~~

5 ~~coisa que mãe queria ser.~~

eu queria de pararia a brigada micaiza
porque le bebe muito porque le muito chato
quanto le bebe muito le são de cha migal netare.