
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

CAROLINE SANTANA GOMES

**DA LEITURA E ESCRITA COMO MODOS DE RELAÇÃO COM
O MUNDO:
DESCOBERTAS DE UMA EDUCADORA EM FORMAÇÃO**

CAROLINE SANTANA GOMES

**DA LEITURA E ESCRITA COMO MODOS DE RELAÇÃO COM O MUNDO:
DESCOBERTAS DE UMA EDUCADORA EM FORMAÇÃO**

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Rosa Rodrigues Martins
de Camargo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2015

370.71 Gomes, S. Caroline
G633d Da leitura e escrita como modos de relação com o mundo :
descobertas de uma educadora em formação / S. Caroline Gomes. - Rio
Claro, 2015
44 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

1. Professores – Formação. 2. Prática. 3. Leitura. 4. Escrita. 5.
Experiência. I. Título.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que dispõem das palavras contidas em si, a fim de que elas promovam encontros.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, o grande Artista, pelo dom da vida, esse mistério do qual experimento e pelo qual O experimento todos os dias.

À minha família, meus pais, Carlos e Cléo, e meu irmão, Carlos Rafael, que foi a minha primeira escola, o alicerce que tem sustentado as construções do dia a dia. Agradeço-os por todo o apoio, principalmente nesta etapa que concluo.

À todos os professores que passaram por mim ao longo de minha vida escolar. Agradeço-os pelas marcas que aqui deixaram e que hoje compõe a minha identidade docente.

À Universidade Estadual Paulista – UNESP –, em especial, ao PIBID – Programa de Iniciação a Docência – que sem dúvida me colocou num intenso movimento entre universidade e escola. Aqui acrescento a Prof^a Dr^a Maria Rosa, coordenadora do projeto e minha orientadora, que na sua sensibilidade indescritível com as palavras, me apresentou a poesia contida no conhecimento.

Aos meus colegas de turma, aqueles que deram vida a sala de aula. Destaco aqui aquelas na qual tive a oportunidade de uma relação mais intensa Júlia Gavião, Hayla Emanuelle, Polyana Cristofolletti, Patrícia Degasperi, Julia Rufino e as colegas de Limeira. Com elas foi possível uma troca incessante de palavras, de risos, de histórias, de conhecimentos, enfim, experiências que marcaram profundamente a minha formação.

Por fim, aos meus amigos da vida, de infância, que caminham comigo e que me proporcionam experiências que indiretamente compõe o meu “ser”.

A partir da convicção de que as palavras produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. (LARROSA, 2002, p. 19)

RESUMO

Este trabalho originou de uma constante atuação na escola, através do Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID, caracterizado por desenvolver suas atividades num Instituto conhecido por oferecer educação exclusiva. Este Instituto além de oferecer a grade do ensino básico para as crianças que não conseguem acompanhar a escola regular, também oferece a EJA – Educação para Jovens e Adultos – para estudantes que, por vários motivos, tiveram seus estudos atrasados e/ou interrompidos. É neste cenário da EJA que eu atuo como bolsista. Considero que, durante o tempo em que tenho participado deste projeto, a escrita, por meio dos vários tipos de registros, tem sido uma das minhas descobertas mais significativas; é por meio delas, das descobertas que remetem ao desafio de reflexões por vir, que tenho pensado e repensado a minha atuação e a minha formação. O objetivo deste trabalho, que ora proponho, é levantar elementos que possam ressaltar a prática da leitura e da escrita enquanto uma possibilidade de ferramenta para a formação docente e também, diante do público apontado, compreender o lugar que os alunos atribuem às práticas da escrita em meio a sua leitura de mundo. Nos limites desta proposta, intenciono, a princípio, ressaltar o uso dessas práticas no contexto social e também na formação docente aportando-me em alguns aportes teóricos; posteriormente, apresentarei uma análise preliminar de uma pequena parte do questionário vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “Escrita, Linguagem e experiência: Reflexões acerca da produção escrita por pessoas pouco escolarizadas como espaço de interlocução e formação com professores” aplicado aos alunos das turmas de EJA, no Instituto em que se desenvolve este estudo; para finalizar, recorro aos meus cadernos de registros que me acompanham enquanto bolsista PIBID e trago relato de algumas das minhas experiências com as práticas de leitura e escrita, como as percebo, enquanto espaço de formação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa embasada em elementos de uma pesquisa documental.

Palavras-chave: Práticas. Leitura. Escrita. Experiência. Formação.

SUMÁRIO

1 LENDO E ESCREVENDO – OLHANDO E DESCOBRINDO.....	7
1.1 Traçando um caminho – Alguns aportes.....	10
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E ESCRITA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	12
Constituir-se educador/ educadora por meio dos registros.....	13
(Como) Os alunos se constituem sujeitos através das práticas de leitura e escrita?.....	17
A ESCOLA E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: LER E ESCREVER AS LETRAS OU LER E ESCREVER O MUNDO?.....	20
Práticas da escrita e leitura indicadas pelos alunos: uma leitura analítica preliminar.....	23
EU, SUJEITO DESTES ENCONTROS PROMOVIDOS PELA ESCRITA.....	30
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: A TÍTULO DE.....	38
REFERÊNCIAS.....	41

1 LENDO E ESCREVENDO – OLHANDO E DESCOBRINDO

Começo esta pesquisa relatando que a origem dessa escrita deu-se no instante em que me deparei com o universo de uma sala de aula, como uma educadora em formação. Até aquele primeiro momento, não tinha a intenção de um estudo dessa natureza. Posso dizer que tive a oportunidade de adquirir um novo olhar vendo a escola por um ângulo ainda desconhecido. Vejo este trabalho não como algo que deva ser realizado e com a apresentação de um resultado final, pois acredito não ter fim o processo de descobertas, mas vejo que há algumas marcas que já o compõe e a elas recorro para este trabalho.

Sou bolsista PIBID¹ desde o início do ano de 2013, e desde então atuo no Instituto ABC², vinculado à rede municipal de educação de Rio Claro, conhecido por oferecer uma educação exclusiva. O nosso PIBID articula-se no subprojeto Interdisciplinar envolvendo graduandos da Pedagogia, Geografia e Biologia e tem, especificamente, como campo de atuação a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Para a realização da matrícula no Instituto ABC é obrigatória a apresentação de um laudo médico comprovando que a criança ou o adolescente possui alguma deficiência que intervêm no seu processo de ensino/aprendizagem, sendo assim, há uma educação direcionada exclusivamente para este público. O referido Instituto, além de oferecer a grade do ensino básico para alunos que não conseguem acompanhar a escola regular, também oferece a EJA – Educação para Jovens e Adultos – para estudantes que, por vários motivos, tiveram seus estudos atrasados. São poucos os casos que tiveram, por algum motivo, os estudos interrompidos.

É nesse cenário da EJA que eu, juntamente com os outros bolsistas, atuamos.

Acho válido interromper por algumas linhas a continuação da descrição deste público para relatar a primeira descoberta relativa a esse processo de ensino, a EJA. Já ouvira falar muito desse cenário que compõe a escola. Minha mãe trabalhou por algum tempo com jovens e adultos que migravam da região nordeste, mais

¹ O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

² Visando preservar a identificação do Instituto em pauta, nomeio-o ABC.

precisamente da zona rural, para trabalhar na região de Piracicaba na usina de cana de açúcar, onde eles se alojavam, retornando à sua terra natal somente depois do período de safra, que normalmente durava de 8 a 10 meses. Por algumas vezes eu a acompanhei em suas aulas e tive contato com alguns deles. Porém, naquele período, eu ainda não havia optado pela docência. Ao ingressar na Universidade, bem como nesse universo que é a escola, posso dizer que mesmo tendo tido algum contato com a EJA, minha visão era muito limitada, ou talvez por estar (de) limitado por fazer deslizar meu olhar fixando-o em outros ângulos.

A partir do momento em que descobri o público com o qual trabalharia no projeto, passei a me enxergar nesse território e a apreciar a ideia, isto mesmo antes de conhecer os alunos do Instituto. Tentava resgatar pela memória daquilo que tinha vivido com a minha mãe em suas aulas, tentava me lembrar de sua postura, seu jeito de falar, suas ações, que por sinal davam muito certo, não para que eu pudesse reproduzir, mas para que pudessem me amparar até eu conseguir construir uma identidade que pudesse dizer, minha. Porém, ao entrar na escola (no Instituto) me deparei com a EJA, mas com uma EJA com alunos totalmente distintos do que eu tinha como referência.

Continuo aqui a caracterização desse público para que melhor seja compreendida a desestabilização que me ocorreu.

Convivemos diariamente com jovens de 15 a 22 anos que possuem alguma deficiência detectada, atraso na aprendizagem e, em geral, apresentam dificuldade na prática da leitura e da escrita. Não eram pessoas de idade mais avançada como eu havia imaginado, eram jovens como eu que, por algum motivo precisavam de um olhar especial. Cada um com especificidades que compõem uma história de vida que é singular, com diferentes diagnósticos de aprendizagem, mundos completamente diferentes colocados numa mesma sala de aula, exigindo da professora uma diversidade de estratégias, para atender às dificuldades e deficiências, num mesmo ambiente. Que memórias resgatar para me servir de auxílio? Esta foi a confirmação de que havia e ainda há muito para se descortinar.

Estando com esses alunos, entrando em suas rotinas, observando-os em sala de aula, fui percebendo coisas que precisavam ser compartilhadas naquele exato momento para que não se perdessem. Mas compartilhar com quem? Com os alunos? Não. Pois diziam respeito a eles. Com a professora? Ela estava ocupada lecionando. Com os outros bolsistas? Sim, mas não naquele momento, pois eles

estavam em outras salas, provavelmente percebendo e digerindo coisas assim como eu. Naquelas circunstâncias não restava ninguém além de mim mesma e meu caderno.

Deu-se início a um diálogo. Eu, contando a mim mesma minhas próprias impressões sobre realidades que observava, e tudo isso sendo mediado pelo meu próprio caderno, e pela minha própria escrita.

Uma cortina parece ter caído dando a ver algo novo, como que revelando algo não percebido até então! Eu havia dado um passo a mais. Em direção a quê? Não sabia ao certo.

Eu mal sabia que naquele instante encontrara a companhia que me acompanharia todos os dias durante as minhas observações: eu mesma.

Posso afirmar que em mim, as práticas de leituras e escrita vêm sendo significativas à medida em que eu as ponho em movimento e com elas eu vivencio essa experiência. Mas, e para os alunos do Instituto? A todo instante na sala de aula durante as observações e no decorrer da aula, conforme a movimentação acontece, acontece também o meu registro e os alunos sempre me questionam: “- ‘Prô’, o que você tanto escreve no seu caderno? Você está fazendo lição também?”. Parece se confirmar, como já comentado em espaços escolares, e também acadêmicos que focam funções da escrita e ou da leitura que, para eles, o ato de ler ou escrever precisa ser resposta a uma ordem institucional; parece confirmar-se que, em suas concepções, em seu entendimento do funcionamento dessas práticas, fora da escola estas ações não existem, ou melhor, não precisam existir.

A pergunta que norteia minhas indagações é: “Afinal, o que é a leitura e a escrita, ou as práticas de leitura e escrita, para os jovens alunos do Instituto”?

Hoje, olhando para eles com o pouco de conhecimento que possuímos sobre suas realidades, acreditamos que a leitura e a escrita seriam um ótimo meio para eles se relacionarem com o mundo que os cercam. Eles próprios acabam por se colocar às margens da sociedade. Há uma discriminação que parte deles e uma desvalorização daquilo que eles mesmos são. Sem dúvida alguma, há muito mais riquezas a serem descobertas, mas para eles é mais cômodo se manter apenas na superfície dos fazeres. Larrosa (2002, p. 24) escreveu que “o sujeito da experiência é, sobretudo um espaço onde tem lugar os acontecimentos” e, infelizmente, os alunos se mantêm fechados, evitando que estes acontecimentos aconteçam neles, pelo receio de precisarem se colocar perante situações inesperadas. E essa

realidade a todo o momento é discutida entre as professoras, pois o reflexo se dá em seus comportamentos em sala de aula.

Se há um limite nos diálogos, no convívio e no ato de ser esta “superfície sensível”, talvez as práticas de leitura e escrita – não institucionalizadas – seja um meio fértil para que estas relações venham a florescer e criar raízes. Nisto consistirá esta pesquisa.

1.1 Traçando um caminho – Alguns aportes

Um meio fértil para que estas relações venham a florescer e a criar raízes.

Nisto consistirá esta pesquisa; sendo que alguns caminhos devem ser buscados.

Consideramos então este trabalho como de abordagem qualitativa, de acordo com as características que Bogdan, Bilklen (1994) atribui a este tipo de pesquisa.

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16)

A busca de aportes que organizassem este estudo/ reflexão aconteceu em momentos diversos que se entrelaçam: um deles ocorreu quando de minha entrada na sala de aula como bolsista PIBID, como já referido. Outro ocorreu, e ainda ocorre nas leituras subsídios ao encontro das reflexões acerca da leitura e escrita como práticas culturais que transitam em ser escolarizadas e não escolarizadas. Outro ainda consiste numa leitura analítica preliminar de dados coletados na forma de questionário com respostas descritivas. Neste primeiro momento, nosso referencial será com base na pesquisa documental que, segundo Gil (2002)

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45)

O referido questionário integra o projeto de pesquisa intitulado: Escrita, Linguagem e Experiência: Reflexões acerca da produção escrita por pessoas pouco escolarizadas como espaço de interlocução e formação com professores (Processo CNPq nº. 406934/2013), aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Decisão CEP no. 066/2013. O projeto está referenciado pelo Protocolo nº. 2922 com data de registro CEP 25/04/2013.

Considerando os momentos diversos acima referidos destaco que estes organizam os tópicos que compõe este texto que aqui apresento.

Um momento especial deste estudo, tal qual um fechamento que se abre a outras (novas) perspectivas, refere-se a algumas reflexões em que me ponho no cerne da discussão acerca da formação: formação humana, acadêmica, política e como educadora.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E ESCRITA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Conhecimento: ato de ou efeito de conhecer (AURÉLIO, 2001, p. 176). A Palavra *ato* na definição de conhecimento remete a uma ação. Para conhecer algo é preciso agir sobre, e agir sobre, implica certa disponibilidade e abertura do sujeito para a interação que irá ocorrer, interação esta que provém do envolvimento, e que ocorre em intensidades diferentes, que podem gerar experiência, no caso entre o sujeito e seu objeto e/ou pessoa de interação.

A escrita é um meio de agir sobre algo. No momento em que me coloco à disposição das palavras que estão por vir, releio, reconstruo e ressignifico aquilo que penso. A prática da leitura e da escrita não se limita apenas à decodificação dos códigos, mas ela perpassa caminhos. Ao ler e/ou escrever penso, interpreto e compreendo, logo, me vejo num movimento de construção e desconstrução.

Porque, em Handke, uma determinada forma de caminhar corresponde a uma determinada forma de olhar ao redor: caminhar não é tanto ir de um lugar a outros, mas levar a passear o olhar. E olhar não é senão interpretar o sentido do mundo, ler o mundo. (LARROSA, 2010, p. 50)

O processo de leitura e escrita nos coloca nesse caminho que exige não o apenas o registro de diversas palavras numa folha que até então estava em branco, mas que determina justamente esse passear do olhar pelos lugares no qual se percorre. A partir do momento em que me vejo neste caminho de reflexão e que nele vou realizando inúmeras (re) leituras, a escrita resultante se torna um registro de um belo caminho bem trilhado.

É essa dinamicidade da escrita que permite a construção de conhecimentos. Como visto acima, o conhecimento exige uma ação que parte do sujeito, e a dinâmica desta prática nos permite essa movimentação. Uma movimentação que acontece entre o aprender e o reaprender, o construir, o desconstruir e o reconstruir, o significar e o ressignificar, e em meio a este transitar novas hipóteses surgem, outras desaparecem, outras são reelaboradas. Mudam. Nisto consiste alguns aspectos do que entendo por conhecimento.

Estas práticas implicam também a organização do pensamento e uma sensibilidade para buscar as palavras adequadas que chegarão de forma mais fiel

àquilo que ganhou vida, pela minha ação de refletir. Claro, o escritor, ao ler os seus escritos sempre terá a sensação de não ter conseguido escrever o que realmente queria. Sua reflexão é carregada de sentimentos, pensamentos, de experiência, e expor tudo isto em algumas frases não é simples, porém é essencial para a construção do novo. Não nos referimos aqui às práticas de ler e escrever por si só, mas a todo o processo que elas abarcam.

Ensinar a ler é produzir esse deixar escrever, a possibilidade de novas palavras, de palavras não pré-escritas. Porque deixar escrever não é apenas permitir escrever, dar permissão para escrever, mas estender e alargar o que pode ser escrito, prolongar o escrevível. A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados e ex-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras. Os textos são entremeados com outros textos. Por isso, o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se teve de novo, isso é, de um texto múltiplo e infinito. (LARROSA, 2010, p. 146)

A construção do conhecimento se dá justamente em meio a esse processo e, como educadores, precisamos olhar para essas práticas e enxergar a riqueza dos caminhos que ela percorre no ser humano. Precisamos ter nosso olhar voltado para esse passeio a que somos convidados. Tendo a convicção deste caminho em nós, muito mais fácil será apresentá-lo aos alunos. Percorrer com os alunos. Torná-lo, quiçá, via para este e para tantos caminhos que possam ser trilhados, compondo o que chamamos formação, que tem passagens aclaradoras, às vezes, nem tanto, inusitadas, férteis para e com os alunos.

Constituir-se educador/ educadora por meio dos registros

Ver-se, porque ganhou distância, num processo reflexivo, como construtor e não reprodutor do próprio processo de aprendizagem possibilita que compreenda a diferença entre construir conhecimento e reproduzir conhecimento, repetir história e construir história. (FREIRE, 2008, p. 43)

A escrita pode ser considerada uma das formas de registro da oralidade e por meio dela temos a oportunidade de sermos formados, (re) formados e transformados. Quando nos referimos a um educador, esse movimento que dá forma, (re) forma e transforma se faz necessário para a construção de sua consciência política e pedagógica.

Resgatar e registrar as situações que acontecem a todo o tempo no contexto escolar é recuperar as histórias que ali se tecem. O conhecimento também está nas brechas, nas frestas, no vazio e percebê-lo nessas instâncias exige um olhar atento e por hora distante. A escrita nos proporciona isso, esse distanciamento da nossa própria prática e conseqüentemente um distanciamento crítico, que nos permite dar luz a novas hipóteses para construirmos mudanças e nos apropriar-nos de nossa prática. (FREIRE, 2008)

Disparadores da reflexão da potência da escrita também pode ser pensada nas minúcias, nos estilhaços, como nos diz Kramer, remetendo-se à poética das coisas. Por exemplo,

Ao pretender que a filosofia assumisse a forma poética, Benjamin falava das coisas miúdas do cotidiano, das ruínas, dos estilhaços, daquilo que parecia não ter importância, das sobras, das dobras, dos trapos, buscando em cada uma delas a sua dimensão de totalidade, refletindo, ampliando seu sentido, ressignificando as coisas mais simples da vida comum. (KRAMER, 1999, p. 133)

Olhar para os miúdos do cotidiano é olhar para minúcias que ponderam o conhecimento, indícios potenciais de como aproximarmos do que entendemos por conhecimento. Esses miúdos que vão aparecendo em sala de aula a todo instante são potenciadores de experiências ali vivenciadas. A sala de aula se torna um espaço onde se tem lugar os acontecimentos (LARROSA, 2002), e quase sempre o educador não consegue olhar para cada um deles, no exato momento em que eles acontecem e extrair dali elementos que podem trazer, em seu bojo, indícios de conhecimentos embutidos. A escrita, ou mais apropriadamente dizendo, o registro escrito resgata esses conhecimentos que precisam ser percebidos, tantas histórias dialogando, tantas experiências se entrelaçando, fonte inesgotável de conhecimento que ultrapassa os conteúdos preparados. A escrita, na sensibilidade do olhar e da leitura que ela exige, permite ao educador enxergar esses miúdos, por vezes discretos, que compõem a sala de aula e permite, por parte do educador, uma apropriação dos fatos, uma materialização do conhecimento e o mais importante, dá suporte para a ação que a reflexão exigirá.

Por meio da escrita é possível fazer algo novo acontecer, rumo a uma (nova) possibilidade de experiência. Os acontecimentos que compõem um registro, ou que são por ele compostos, são acontecimentos vividos direta ou indiretamente pelo

sujeito e no momento em que ele se dispõe a (re) pensar esses acontecimentos, agora com palavras, significa que ele está disposto a abrir-se a uma nova experiência. Esse movimento compõe o processo reflexivo. Sem a reflexão, sem esse movimento que é o próprio ato de pensamento, o educador não é sujeito consciente de sua prática. “O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o seu pensar.” (FREIRE, 2008, p. 48).

Na concepção de educação democrática, o educador é um leitor escritor, pesquisador, que faz ciência da educação. Leitor no sentido amplo, aquele que lê a realidade, o outro e a si próprio, interpretando, buscando seus significados. Também é escritor que registra o seu fazer pedagógico, questionando-se, sobre as hipóteses de seu pensar. (FREIRE, 2008, p. 56)

A reflexão nos permite ser (re) criado, (re) descoberto, (re) formado e o ato de registrar propõe uma abertura para a manutenção do que já existe e a construção do novo. A escrita rompe com a anestesia de um cotidiano alienante (FREIRE, 2008) e permite-nos enxergar a nós mesmos, a nossa atuação, o que falta e o que ainda é necessário conhecer.

Quando escrevemos, desenvolvemos nossa capacidade reflexiva sobre o que sabemos e o que ainda não dominamos. O ato de escrever nos obriga a formular perguntas e hipóteses, nos levando a aprender mais e mais, tanto a formulá-las quanto a respondê-las. (FREIRE, 2008, p.56)

O ato de escrever nos permite uma reflexão mais intensa pelo fato de vir acompanhado das inúmeras leituras que fazemos. Posicionar em uma escrita, na elaboração de uma escrita, ou de um registro escrito, exige ler novamente o acontecido e, são as experiências que temos que constitui as nossas leituras. Nosso olhar nunca é o mesmo. Nunca lemos algo mais de uma vez da mesma maneira, pois eu, sujeito, já não sou o mesmo da leitura passada. A experiência nos coloca em movimento. A todo o momento acontecem coisas em nossas vidas, que nos tocam, nos afetam, produzem afetos, deixam marcas, nos transformam, enfim, estamos expostos... Somos sujeitos das infinitas experiências (LARROSA, 2002) da vida e são essas experiências que, indiretamente, penetram nossas reflexões.

O homem pensa com palavras, é um vivente com palavras (LARROSA, 2002). A escrita nada mais é do que a concretização dessas palavras que compõem o homem. Por meio da palavra damos sentido ao que somos ao que nos acontece.

Por meio da palavra nos relacionamos com os outros e com as coisas. A palavra em nós é fruto das inúmeras leituras compostas por nossas experiências.

Escrever é, ainda, produzir conhecimentos, é promover um embate entre a prática e a teoria, é uma conversa entre a ação e a reflexão. Perder-se nas linhas e entrelinhas de uma escrita é se encontrar enquanto educador é assumir a responsabilidade que acompanha a prática docente. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 2010, p.22)

O registro permite a sistematização de um estudo feito ou de uma situação de aprendizagem vivida. O registro é História, memória individual e coletiva eternizadas nas palavras grafadas. É o meio capaz de tornar o educador consciente de sua prática de ensino, tanto quanto do compromisso político que a reveste. (FREIRE, 2008, p. 59)

O educador que se constitui educador por meio dos registros e encontra na leitura e na escrita um espaço propício para a formação, ao praticar a escrita se depara também com a sua identidade docente. Uma escrita fala muito de quem a produziu. Ali estão traços de subjetividade, singularidades, características que compõe ou configura um modo de ser, próximo a uma identidade e que, de forma sutil aparecem nas entrelinhas de um registro. Ali está também as experiências que permitem a ele estar sempre em movimento, que o permite (re) ler e enxergar o novo.

Podemos, numa comparação, dizer então que o exercício da escrita assemelha-se ao processo de lapidação de um diamante. À primeira vista este é encontrado bruto, sem indícios do que pode vir a ser. Arrisco-me dizer que muitos de nós, não lapidários ou especialistas em pedras, corremos o risco de ter cruzado com um diamante em algum dia de nossa vida sem termos a consciência de que passávamos por um. Quando essa pedra bruta é inserida no processo de lapidação: marcações, corte, torno, polimento, enfim, o diamante chega ao seu ápice de beleza. Nós educadores somos os lapidários e a pedra bruta pode ser o que compõe uma sala de aula – sujeitos, relações, processo, objetos materiais –. O processo de lapidação é, também, o do exercício da escrita. Vale ressaltar que muitas pessoas também correm o risco de ter passado por uma sala de aula e ter enxergado ali apenas os livros, os cadernos e os inúmeros textos na lousa. Nós, educadores lapidários, ocupamo-nos de marcar, cortar, polir, lapidar os acontecimentos por meio

das práticas de leitura e escrita a fim de que eles cheguem ao seu ápice: fonte de formação e conhecimento.

*(Como) Os alunos se constituem sujeitos através das práticas de
leitura e escrita?*

“Quando a gente anda sempre em frente, não pode ir muito longe.” (Antoine Saint-Exupéry, em *O Pequeno Príncipe*)
“Perder-se também é caminho.” (Clarice Lispector, em *A Cidade Sitiada*)

Somos pertencentes a uma sociedade que se define também pelo medo. Preferimos dar passos onde outros já pisaram a fim de garantir-nos segurança. A consequência dessa busca pelo concreto, pelo o que é palpável é o comodismo. Opor-se a algo, tomar o caminho oposto gera desconforto, nos expõe a riscos. Quando nos é necessário tomar decisões, sempre tomamos como referência experiências alheias que nos dão suporte sobre um suposto lugar seguro a ser pisado.

Mas o risco tem lá sua beleza e não estaria ela nas infinitas incertezas que o compõe? Qual seria o impasse se por algum pretexto nos perdêssemos ao invés de nos encontrarmos? Numa sociedade rígida onde todos buscam encontrar-se a si como pessoa, como profissional, enfim, como ser humano, “perder-se” se tornou uma perda de tempo e poucos estão dispostos a isso.

Essa rigidez do ser humano/ do ser em sociedade se prolonga na relação aluno/escola. Os alunos têm sido convidados a permanecerem nessa austeridade por meio do distanciamento entre escola e realidade desde muito cedo e com isso tem-se perdido a sensibilidade. Se olharmos à nossa volta, perceberemos que quase tudo foi contaminado: o pensar, o agir, o sentir, o olhar e, a escola tem apenas intensificado esse movimento. Intensificado, pois é exigido do aluno perceber, interpretar e agir apenas sobre o que já vem escrito, previsto e dito e em meio a essa prontidão lhes é tirada a oportunidade de perder-se nas linhas e entrelinhas do escrito, por exemplo.

A ação de “perder-se” nos permite um encontro com o novo e o novo nos é necessário, pois por meio dele nós somos colocados diante de novas experiências e, a experiência, quando nos afeta, nos faz outro, outros. Se por um momento com um

olhar atento nos dirigirmos para nossas próprias vidas, a maioria das lembranças que marcaram as nossas histórias e que nos fazem ser quem somos, são aquelas em que por segundos a razão fugiu-nos do controle e o “perder-se” foi inevitável. Vimo-nos em meio ao risco e marcados pela experiência. Logo nos vimos “perdidos”, nos vimos outros.

Constituir-se sujeito não se reduz apenas em ocupar um lugar no mundo, mas ter consciência do lugar que se ocupa e, ao ocupá-lo ter a dimensão do todo no qual ele está inserido. As práticas de leitura e escrita na formação desse sujeito faz com que o aluno ocupe um lugar significativo na própria história, tendo consciência do todo que o envolve a partir da reflexão. Ninguém é, e somente é. Por trás de todo “ser alguém” existem muitas leituras de mundo que o compõe e essas leituras quando registradas através da escrita, promove encontros.

Esta dinâmica tem-se encontrado distante das salas de aula e mais ainda, tem-se encontrado distante das práticas de leitura e escrita. A escrita é um recurso fabuloso para quem está disposto a “perder-se”, pois ela dá concretude ao que sentimos ao que pensamos ao que vemos e, ao ver, lemos. Convidar o aluno a este movimento de reflexão por meio dessas práticas é convidá-lo a um encontro consigo mesmo. Se acreditamos numa educação que apresenta este aluno a liberdade, então acreditamos numa educação que antes de apresentá-lo ao conteúdo sistematizado o apresenta a si mesmo.

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até a si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua própria maneira. (LARROSA, 2010, p. 51)

A escrita nos dá uma dimensão dessa dinâmica. O aluno inserido na dimensão outra, da rigidez, nessa prontidão, nessa previsão de tudo e de todos precisa ter a oportunidade de pisar no desconhecido, de arriscar-se no imprevisto, no vácuo. Ele precisa ser colocado frente ao risco do novo, do seu novo, do novo que vem de dentro e se esbarra nas realidades. Apontar-lhe a escrita como um meio para esta descoberta é apontá-lo a si próprio, como autêntico sujeito desses encontros.

Não é que na escola essas práticas estejam de todo ausentes, muito pelo contrário, é a partir delas que os alunos são inseridos no mundo letrado, porém o

equivoco se dá na utilização dessas práticas. Temos reduzido em meras respostas à ordens dadas pelo professor em determinada atividade ou exercício. Claro que para este fim elas também são necessárias, todavia podemos ir muito mais além. A escrita nos coloca em processo de criação. Não é simples dar concretude ao nosso interior e ainda ser fiel aos sentimentos que tal reflexão carrega. Uma escrita, como processo que muda, afeta, transforma, obrigatoriamente nos coloca em processo de reflexão e qualquer conhecimento para se tornar significativo, precisa passar por este processo reflexivo.

Então, o que faz de alguém um escritor? Ou melhor, o que justifica uma escrita? Talvez seja a necessidade do encontro. A escrita promove encontro com o que vem de fora e o que existe dentro, aproxima o mundo do sujeito de forma autêntica. Promove diálogo entre o que pensa e o que lê. Ser escritor, autor de uma escrita que pode ser própria, não é restrito a alguns nomes grifados em capas nas livrarias, todos somos convidados a entrar neste processo de criação e nos tornarmos sujeitos de nossas próprias histórias.

Os dois fragmentos, epígrafe deste subtítulo vêm ao encontro das possibilidades da leitura e da escrita. Possibilidades essas que nos apontam caminhos alternativos. Caminhar sempre numa mesma direção pode minimizar experiências. Não que no caminho até então percorrido as experiências não existam, entretanto, dar passos em direção a uma via que nunca foi trilhada pode significar a manifestação do que, até então, estava desconhecido. O caminho só existe quando o percorremos e por muitas vezes, a vida nos exige isso, este sair da rota, se arriscar por estradas novas, desconhecidas, sem uma previsão do que virá, mas com uma disposição para percorrer.

A ESCOLA E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: LER E ESCREVER AS LETRAS OU LER E ESCREVER O MUNDO?

Ao ir escrevendo esse texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da palavra mundo. (FREIRE, 1989, p. 9)

Vivemos numa sociedade capitalista, num momento histórico em que imperam atitudes concernentes a um modo de sociedade que se marca fortemente pelo neoliberalismo. Nunca fomos tão influenciados pelo mercado e pelo consumo como hoje. Estamos condicionados a, todo o tempo, reproduzir esse modelo vigente que é determinado pelos interesses privados. A escola, parte significativa do discurso de construção de um futuro melhor, não está isenta dessas influências, pelo contrário, se tornou alvo, ponto fundamental para a reprodução do capital, afinal, pensando-se com Pinto (1993), “a educação se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade” (PINTO, 1993, p. 32). Sendo assim, tendo a escola o papel de formar pessoas, que pelo menos a forme de maneira a converter o educando num membro útil à comunidade e ao modelo capitalista, já que o aluno de hoje é o trabalhador de amanhã.

O que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detém o comando social (PINTO, 1993), com isso, é claro a servidão existente da educação para com o privado e, a consequência se dá na perda de identidade da escola enquanto instituição escolar. Já não se espera mais que ela forme sujeitos críticos capazes de refletir e agir sobre o mundo, espera-se que ela forme sujeitos hábeis capazes de reproduzir e obedecer. É evidente que o discurso capitalista não se apresenta dessa maneira nos documentos que regem a educação nacional, mas as entrelinhas não negam o que a escola se tornou: um produto na mão dos capitalistas.

O principal vestígio dessa interferência se deu no conteúdo científico dado pelo professor. Algumas reformas aconteceram na educação nacional a fim de adequar os conhecimentos até então trabalhados às exigências neoliberais. O conhecimento deixa de ser uma apreciação mais ou menos acurada da realidade, para se tornar um objeto útil para determinada atividade. Álvaro Vieira Pinto (1993)

nos traz contribuições ao apresentar características da educação e destacar dentre elas a educação como uma atividade teleológica, ou seja, a educação como uma atividade que tende a formar o indivíduo sempre visando um fim, sempre “dirigido para”. Deparamo-nos então com um dos objetos de uso para a concretização dessa atividade: o conhecimento, que passa a se tornar um meio para este fim. E retomando ao objeto de estudo central desta pesquisa que são as práticas de leitura e escrita, percebemos que estas vêm sempre carregadas por um papel social: permitir que o sujeito esteja sujeito à sociedade.

Simultaneamente, é válido ressaltar que, vivemos num mundo letrado, onde a escrita é naturalizada, no entanto mesmo um sujeito não alfabetizado é capaz de lê-lo. É capaz porque lê-lo é preciso. Lê-lo para sobreviver. Lê-lo para ser. Lê-lo para estar. Lê-lo para pertencer. Diante das inúmeras leituras de mundo que antecedem a leitura da palavra (FREIRE, 1989), das letras, dos códigos, um sujeito já se constitui sujeito.

Numa escola, um aluno nunca entra só. Ao entrar leva com ele uma bagagem cheia de leituras realizadas, bagagem essa que expande a cada dia já que a leitura de mundo é permanente. Leitura essa que compõe a sua identidade, que justificam ser quem ele é. Leitura que ainda não resulta numa escrita, mas que o ajuda a escrever as páginas da vida. Leitura que permite ao sujeito ser sujeito e constituir-se sujeito a cada dia. Leitura que o põe em diálogo com mundo, com o outro e consequentemente consigo mesmo.

O que leio e como leio se não leio a palavra?

Pensemos na expectativa que o aluno cria sobre o momento em que ele estará na escola, agora não lendo somente o mundo, mas também os códigos, as palavras e a escrita de alguém. A ansiedade carregada por ele de poder abrir sua bagagem, retirar suas leituras e transformá-las em palavras, registros, para que outros também possam lê-la. O anseio de ler não somente o mundo, mas o mundo das letras.

Contudo sabemos que essas ansiedades que o acompanham não permanecem vivas por muito tempo e suas expectativas quase sempre não são correspondidas. Primeiro porque a escola não se preocupa em construir uma ponte entre as leituras que o aluno realiza e o conhecimento que ali ele terá contato, ou em outros casos, mantém essa bagagem de leituras fechada, num canto como algo frívolo, paralelo a sala de aula. Desconsiderar a leitura de mundo é desconsiderar a

pessoa, ser histórico, da história. As leituras de mundo dizem sobre quem ela é, fazem parte de sua identidade que esta num processo de construção. Em segundo lugar, o que causa essa perda das expectativas é o fato de o aluno aprender a ler e escrever o que é de interesse de terceiros. Uma leitura pré-estabelecida, limitada, que ao invés de abrir um horizonte o aprisiona. Leitura essa que não o constitui autor, mas mero reproduzidor. Leitura essa que o detém nas forças que regem a sociedade, no caso o mercado. Leitura que também se aloca no consumo: quanto mais... pra onde leva?

Há uma lacuna entre a realidade e a escola que permanece entre o aluno e o conhecimento: aprende-se a ler e a escrever não para ser autor, autor das próprias escritas, mas para pertencer, pertencer a uma sociedade.

Como então se constituir sujeito quando estamos inseridos num processo de adaptação do aluno para um futuro trabalhador? Como promover a emancipação quando somos empurrados para praticar a alienação?

Penso que a aposta das alfabetizações cotidianas reside precisamente nisto: não o 'letrar-se' para pertencer a sociedade letrada nos níveis que prevê para cada segmento social, mas o alfabetizar-se para recuperar na 'não-língua' os silêncios, para soltá-los como nós nas gargantas, apensar dos infortúneos impostos pelo pensamento globalizado, este que se pensa único e tem sido capaz de roubar qualquer sonho! (GERALDI, 2006, p. 69)

Por que formar autores se já existe quem escreve por nós? Por que se preocupar com o silêncio, quando já nos foi dito o que é necessário fazer? Até nossa autoria tem sido roubada. Não se formam mais autores nem da própria história. Conseqüentemente, formam-se submissos.

Então, para que ler e escrever o mundo? Hoje, o que se faz necessário é preparar-se, ou estar preparado para a força de trabalho, conhecimentos pautados, que habilitem uma prática. A escola prepara pessoas para ler e escrever o que está escrito, pronto para ser lido. Ao passo de que ler o mundo é fazer o movimento contrário. Numa sociedade em que nos é exigido ler apenas o que nos é oferecido, ir além, ler além das palavras se tornou um desafio. Um desafio porque a escola tem outras prioridades agora, as prioridades do mercado, e essa sensibilidade em ler e escrever o mundo tem sido descartada. Os alunos não são convidados a este movimento e as leituras de mundo que tanto dizem sobre as leituras das palavras

tem-se desviado, ou talvez se moldado, ao que é esperado de nós, enquanto cidadãos pertencentes a uma comunidade.

*Práticas da escrita e leitura indicadas pelos alunos: uma
leitura analítica preliminar*

Um dos objetos materiais disparadores do estudo que aqui proponho, foi acompanhar e fazer uma leitura dos questionários aplicados, em 2014, no Instituto ABC.

Este questionário é parte de uma pesquisa que tem como questão central as práticas da leitura e da escrita por pessoas pouco escolarizadas, que se encontram em classes de Educação de Jovens e Adultos, e propôs apontar elementos que contribuam para os campos da EJA a partir de uma discussão entre professores.

O objetivo deste questionário foi o de se obter um diagnóstico sobre as práticas de leitura e escrita com alunos em classes de Educação de Jovens e Adultos e além deste diagnóstico, levantar dados para uma breve caracterização da realidade socioeconômica, da escolarização e das práticas de ler e escrever cotidianas. Para esta pesquisa, foram disponibilizados vinte e dois questionários do Instituto ABC, para análise. Vale ressaltar que este questionário foi aplicado nas salas de EJA do Instituto, onde os bolsistas PIBID atuam diariamente. Sendo assim, foram os próprios bolsistas os responsáveis, junto à professora da sala, a aplicá-los aos alunos. Informo, ainda que há uma interseção entre o questionário aplicado no Instituto com a devida autorização e aprovação pelo Comitê de Ética, como já informado. Os dados produzidos pelo questionário foram apresentados e postos em discussão com as professoras, coordenação e direção do Instituto.

A esse questionário no qual me refiro ao longo deste texto, que foi, ao lado de meu interesse por desenvolver uma reflexão acerca da escrita, na complexidade de seu estatuto como prática e do que suscita enquanto uma possibilidade de conhecimento, diga-se como um dos modos de ampliar a leitura de mundo, pelas palavras próprias de quem escreve.

Para uma caracterização geral do grupo de alunos que compõe a EJA nesta instituição, é válido ressaltar que grande parte desses alunos são desfavorecidos

nos quesitos socioeconômicos, os pais, quando não falecidos, atuam – na grande maioria - como pedreiros e empregadas domésticas e, possuem apenas a educação básica.

No que diz respeito às práticas de leitura e escrita, objetos desta pesquisa, é evidente a defasagem que os alunos possuem. Porém a dificuldade aqui não entra em discussão, a questão a se considerar é de como as práticas de leitura e escrita fazem parte do cotidiano desses alunos e como eles as percebem.

As primeiras questões do questionário voltadas diretamente para as práticas de ler e escrever questiona os alunos sobre quais tipos de materiais de leitura eles possuem em casa dando as opções para assinalar: revistas, livros, jornais e outros e, que tipo de informação esse material escrito traz para eles. Em todos os casos, exceto em um no qual me referirei posteriormente, os alunos se limitaram às três primeiras opções, sem assinalar “outros” e, a resposta dissertativa para a pergunta seguinte sobre “quais tipos de informação esses materiais lhes traziam” se limitavam a respostas como informações, notícias, números, tarefas da escola, acontecimentos, dentre outros.

Levanto aqui uma inquietação que me ocorreu ao me deparar com tais repostas no momento de uma leitura mais detalhada das mesmas. Dos vinte e dois questionários analisados, vinte e um contém respostas voltadas a uma finalidade prática desses materiais, todos com fins direcionados. Ressalto aqui o olhar dos alunos para essas práticas. É como se elas precisassem obrigatoriamente dar um retorno concreto para quem a pratica. Ler para obter uma informação, se apropriar de uma notícia, para resolver as tarefas da escola, uma visão de leitura reduzida diante da profundidade de oportunidades que ela proporciona. Não que em tais dimensões elas não sejam significativas, mas encontrá-las somente em perspectivas desvinculadas também ao prazer é reduzi-la a fins práticos, como o capitalismo tem feito nas nossas relações em sociedade. Contudo, há um questionário em específico, onde o aluno assinalou a opção “outros” e justificou que determinada opção se referia a leitura de gibis. Sua resposta para a segunda questão que perguntava que tipo de informação esse material escrito trazia para ele, foi: Alegria. Sim, alegria. O único dos vinte e dois alunos que não extraiu da leitura apenas o que poderia vir a ser algo funcional.

As dificuldades nessas práticas podem ser consequência do olhar que se tem sobre elas. À medida que somos colocados diante de algo constantemente sobre

uma pressão, sobre uma expectativa, sobre a necessidade do acerto, aquilo passa a se tornar um fardo, pois sempre vem acompanhado de uma exigência, de um compromisso que priva a liberdade. Em meio à rigorosidade em que nos são apresentadas as práticas de leitura e escrita na escola, este aluno encontrou um meio de usufruir dessas práticas pelo prazer que elas proporcionam.

Por isso, o começo da lição é abrir o livro, num abrir que é ao mesmo tempo, um convocar. E o que se pede aos que, no abrir-se o livro, são chamados à leitura não é se não a disposição de entrar no que foi aberto. O texto, já aberto, recebe àqueles que ele convoca, oferece hospitalidade. Os leitores, agora dispostos à leitura, acolhem o livro na medida em que esperam e ficam atentos. Hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores. Mútua entrega: condição de um duplo devir. (LARROSA, 2010, p. 139)

Reconhece o real significado da leitura aquele que descobre a hospitalidade que tais páginas oferecem. O ser humano parece-me, possui dificuldade de introduzir-se em um ambiente em que não é bem recebido. A hospitalidade se faz necessária para que o sujeito dê o primeiro passo em direção à interação. Quando me sinto bem recebido num determinado ambiente, espontaneamente me coloco a disposição das interações que ali irão ocorrer.

Cotejando a citação acima com os questionários, encontramos uma frieza em relação às práticas de leitura pelo fato de os alunos, parece-me, não perceberem a hospitalidade que lhes é oferecido a cada página proposta para leitura. E o que poderia ser dito com relação à hospitalidade da própria escola, como espaço de ampliação das práticas escolares, culturais, sociais, humanas, inclusas as práticas da leitura e escrita? Este é um questionamento que vem à mente, no entanto, focar a escola como ambiente hospitaleiro não é o intuito deste trabalho.

Talvez não tenham sido apresentados à leitura como uma prática que exige um movimento de entrega de si, como possibilidade de alegria... Se o movimento não acontece em ambos os lados – do livro, que é a escrita de alguém, e do leitor – a leitura acaba perdendo, ou tendo diminuída sua potencialidade de alegria, de prazer que ensina. Nesse aspecto, considerando cada leitura, e aqui acrescento a escrita também, como um acontecimento, sua realização requer mais do que ser resultado de uma ação. Quando me coloco diante da prática da escrita, aquilo que sai de mim e materializa-se em palavras é resultado da ação reflexiva, entrelaçada a uma cadeia de afetos, motivos, interrelações, entremeios tensos que afetam, logo, um acontecimento. Quando me coloco diante da prática da leitura, me abro para o

que vou ler. A abertura que se dá é uma ação que parte do sujeito, que envolve também afetos, motivos, tensões, logo é um acontecimento.

Quiçá seja mais favorável se atentar não somente para uma boa leitura por partes dos alunos no que diz respeito a não gaguejar, não enroscar, ler com fluidez, e tantas exigências que se caracteriza quase uma sessão solene, mas sim voltar-se para um estímulo de uma leitura verdadeira. Olhando para o único aluno que encontrou na prática de ler um meio para fazer aflorar a alegria, encontramos, sem dúvida, a prática de uma leitura referenciada, talvez, por um envolvimento mais intenso consigo mesmo, sem medo, talvez, de responder de modo que pudesse opor-se a expectativas esperadas, porque escolares, uma leitura que se aproxima do que entendemos como um movimento de entrega. Ele se hospedou nas páginas de seu gibi e ali se colocou a disposição do escritor para que sua escrita o afetasse.

Posteriormente, foi perguntando aos alunos por meio do questionário em quais situações eles praticavam a escrita e, também foi pedido para que eles descrevessem algumas dessas situações. Dos vinte e dois questionários, nove deixaram esta questão em branco, sete tiveram suas respostas voltadas para a escola, resolução de tarefas, lições que a professora passa e, seis responderam situações diversas como: escrevo “para deixar como lembrete”, “escrevo no computador”, para anotar “números de telefone”, “escrevo oração”, “cartas de amor” e por fim, “escrevo no meu diário”.

É visível aqui que os próprios alunos “institucionalizaram” a escrita. Apenas seis dos vinte e dois a reconhecem fora do âmbito escolar, todos os outros não veem a necessidade de sua prática no cotidiano. Claro, tais práticas estão embutidas no dia a dia, vivemos num mundo letrado, e temos contato com as letras, as palavras, as frases o tempo todo, porém, os alunos ainda não as reconhecem. E não as reconhecem porque, de alguma forma, a escola, pelo qual passou ao longo de sua formação discente, pode não ter sido tão eficaz na construção de pontes entre conteúdo e realidade. Falamos sobre esse distanciamento nos capítulos anteriores. Os alunos não têm enxergado na realidade o conteúdo que a justifica e nem no conteúdo a realidade que o movimenta. As práticas de leitura e escrita, nos parece, têm se limitado a atividades escolares e os alunos têm se acomodado a isso.

Num contexto geral, uma das maiores dificuldade dos alunos deste Instituto é a de serem protagonistas de algo. Muitos não são protagonistas nem da própria

vida, muito menos de sua formação. Percebe-se que com este público, esta “cultura” de coadjuvantes é refletida nos alunos na desvalorização de si, da própria história, do lugar que eles ocupam e um conformismo com a realidade que acaba por limitar a possibilidade de sonhos. Enfim, em todo esse contexto, no ambiente escolar, para o aluno fazer algo que o coloque em evidência é preciso um exercício, já que no seu dia a dia ele não experimenta isso na prática. Todo esse contexto reflete diretamente no comportamento deles em sala de aula. Há certo bloqueio para o diálogo, para uma participação mais efetiva em sala e a consequência se dá numa acomodação. Há muitos limites no diálogo e no próprio conteúdo a ser passado, porém vejo que talvez as práticas de leitura e escrita pudessem vir em auxílio a essas marcas que os fazem ser quem são.

Como há a dificuldade de se colocar por meio da fala por que não tentar através da escrita? Por que não oferecer oportunidades de escrita que não se restrinjam ao conteúdo? Com a atuação do PIBID nesta escola, por várias vezes convidamos os alunos a uma escrita que nascia da liberdade, uma escrita que falasse deles mesmos, daquilo que tinham visto e experimentado, porém, eles estavam tão acostumados a escrever o que lhes pediam que quando eles receberam a oportunidade de pensar por si próprios não sabiam por onde começar.

Vemos então o resultado desse aprisionamento das práticas de ler e escrever estampado no próprio questionário, um número significativo de alunos que confinam essas práticas dentro da escola.

A pergunta seguinte a essa questão diz: “Para você escrever é importante? Por quê?”. A grande maioria dos alunos respondeu que sim, é importante escrever para aprender coisas, aprender mais rápido, enfim, a escrita relacionada diretamente a abstração do conteúdo. Dois alunos justificaram a importância da escrita dizendo que é importante porque eles gostam, é importante para a comunicação entre as pessoas e um último, o mesmo que ao descrever as situações em que escreve na pergunta anterior, respondeu que escreve para deixar lembretes, nessa pergunta respondeu que para ele a escrita é importante para evitar esquecimentos.

Destaco as duas últimas respostas dadas pelos alunos. A primeira referente à escrita como fator essencial para a comunicação. Interessante a perspectiva desse aluno que conseguiu enxergar nas palavras escritas a oralidade que as antecede. A comunicação acontece por meio da fala, mas a fala pode ser registrada por meio da escrita. Este aluno que enxergou nessa prática uma possibilidade para a

comunicação tem uma abertura maior de entrega ao ler algo, pois ele enxerga na escrita também uma via de diálogos. A comunicação dialoga as pessoas. Se a escrita é importante para a comunicação, logo a escrita implica diálogo.

A segunda resposta que me chamou a atenção foi a importância dada à escrita por parte do aluno para evitar esquecimentos. Este aluno atribuiu a essa prática uma função social que se aplica diretamente a sua realidade. Este é o movimento que a escola deveria oferecer para todos, dando aos alunos subsídios para entrelaçar conteúdo e realidade a fim de que um seja encontrado no outro.

Uma próxima pergunta feita aos alunos foi: “Para você, existe alguma diferença entre o que você escreve dentro e fora da escola? Qual?”. Em seis questionários esta pergunta estava em branco, em cinco questionários os alunos responderam que sim, há diferença pelo fato de na escola eles escrevem lições e, em doze questionários os alunos responderam que não há diferença, pois eles acreditam ser a mesma coisa. Podemos olhar para este número significativo de doze alunos e pensar que realmente eles transcendem a escrita para o cotidiano, porém nas perguntas anteriores estes mesmos alunos responderam que as situações em que eles escrevem estão voltadas para a realização de tarefas dentro e fora da escola, no caso de lições de casa. Não há diferença porque fora escola eles escrevem lições da própria escola.

Tais práticas exigem reflexão e o que se espera dos alunos não é a construção do conhecimento e sim a reprodução. No convívio com a sala de aula é perceptível a quantidade de conteúdo que o professor precisa dar conta para apresentar resultados ao final de cada ano. Há metas a serem cumpridas a fim de que, em teoria, se atinja o bom êxito, porém durante o processo muitos detalhes passam despercebido. Os professores muitas vezes não se dão conta de que cada vez mais estão contribuindo para o aprisionamento da palavra, talvez porque eles mesmo já tiveram suas palavras aprisionadas também. Como conduzir alguém em direção a liberdade quando eu me encontro num aprisionamento?

Como uma última questão a ser analisada, temos: “Você acha que a EJA serve apenas para que as pessoas aprendam a ler e a escrever ou para algo mais... (ideia de educação ao longo da vida)”. Dentre as diversas respostas escritas pelos alunos que perpassavam pela ideia de escola, aprendizado, aquisição de conhecimento, uma se destacou: “Para não me chamarem mais de burra”. Reconhece-se que, na sociedade de hoje, tais práticas abrem o mundo a nós.

Quando dominamos a leitura e a escrita nos inserimos no mundo letrado e, esta inserção acontece não só interiormente – porque de alguma forma eu me sinto pertencente a algo - mas também nas relações humanas. A leitura e a escrita me aproxima do outro, me permite iniciar diálogos, me dá suporte para sustentar uma opinião ou para abrir mão dela. A leitura e a escrita me oferece oportunidade de trabalho, de convívio, de experiências. Não que diariamente pessoas que não sabem ler e escrever não exercitem a leitura e a escrita de forma singular, mas que nos moldes “formais”, esta singularidade não é levada em consideração. Este adolescente, que desde muito cedo se viu posto as margens pelos outros encontrou nessas práticas um meio de se sentir parte, de estar inserido. E esta relação que ele se propôs a viver com o ato de ler e escrever ultrapassa o conteúdo, é uma relação pessoal, almejada pelas circunstâncias da vida. Aqui, ser chamado de “burro” não se restringe, a saber, ou não sobre determinado assunto, mas sim sobre não possuir conhecimento e prática para lidar com as letras.

Em conclusão, a partir da análise de algumas questões levantadas pelos questionários, percebemos que as práticas de leitura e escrita têm sido cada vez mais fixadas no ambiente escolar e, conseqüentemente, distanciadas das realidades cotidianas. O vazio existente entre escola e realidade é profundo, e tem sido cada vez mais reforçado. A rigidez que acompanha tais práticas tem as engessado, impedindo o movimento que elas permitem. Temos nos preocupado em formar alunos que se porte bem diante de uma escrita impecável, sem erros gramaticais e diante de uma leitura que flui muito bem aos ouvidos, mas temos nos esquecido da verdade que tais práticas exigem, do movimento que elas demandam, da entrega que se faz necessária e da liberdade que as acompanham.

EU, SUJEITO DESTES ENCONTROS PROMOVIDOS PELA ESCRITA

Entrei no movimento da escrita, numa necessidade momentânea de compartilhar aquilo que meus olhos estavam lendo. O cenário era a sala de aula. Durante os acompanhamentos na EJA por meio do PIBID, percebi quão rica é uma sala de aula. Quantos acontecimentos ocorrem naquele lugar, acontecimentos esses que se transformam em experiências no momento em que dialogam com o outro. Acontecimentos que formam, reformam, dão outra (nova) forma. Vi-me, então, cercada, por inúmeras experiências-acontecimentos que não eram minhas, mas que insistiam em dialogar comigo. Naquele momento, o que fiz foi, unicamente, abrir-me, entrar no movimento da sala de aula. Dei vez às minhas próprias experiências, a fim de que elas também dialogassem com o outro. Comecei a enxergar e sentir um pouco mais, e em outros aspectos, o que realmente significa estar numa sala de aula. O grifo na palavra 'realmente' não quer dizer que é 'mais verdade', mas remete à intensidade com que me envolvia nos fatos e relações cotidianas ali expostos; e ali, eu também me expunha. Os conteúdos não bastam, é preciso uma abertura, uma abertura constante, a abertura de cada dia. Compreendi o que é estar, fazer parte, se/me envolver, ser outra a cada instante, enfim, ser e deixar-se ser, num movimento que não cessa.

Quando então me vi no acontecimento sala de aula senti a necessidade de compartilhar o que estava lendo, o que estava sentindo, o que estava me afetando, me incomodando, compartilhar os diálogos que estávamos ali tecendo, mas mesmo cercada por pessoas, nenhuma delas me parecia conveniente para uma conversa, não naquele momento. Os alunos eram os responsáveis por causar aquilo em mim, a professora precisava lecionar e os demais bolsistas se encontravam distribuídos em outras salas. Então com quem relacionar-me? Com quem dialogar? Como fazer extravasar uma tensão que ainda não era pensamento, não tinha um estatuto de pensamento, de reflexão do que me acontecia? Ao passar os olhos mais uma vez pela sala de aula, como que parando por eles mesmos, deparei-me com algo que estava e, sempre esteve, à minha frente: o meu caderno, aberto, me convidando ao movimento da escrita. Naquele momento, era o caderno de registro que sempre

temos à mão em nosso cotidiano de bolsista na escola. Mas, caderno aberto à escrita, sempre tive à mão. E só agora entendo o convite.

Ler e escrever são práticas que sempre fizeram parte da minha realidade. Desde muito cedo, antes mesmo da minha inserção numa instituição escolar, eu fui motivada à leitura e a escrita de várias maneiras. Após ser alfabetizada o exercício dessas práticas vieram muito mais a tona. Porém, durante os meus anos escolares fui convidada a utilizar dessas práticas para fins bem práticos. Talvez as aulas de redação durante o último ano do ensino médio tenham sido uma das únicas – se não me foge à memória - a apontar a escrita também como uma possibilidade de pensamento e de conhecimento. Claro, seu principal fim ainda era o vestibular, mas tratar de assuntos que estavam em alta na época e trazê-los ao diálogo com o meu ponto de vista me tirou daquela escrita limitada, pautada apenas na resposta correta. Ao entrar na universidade, bem como a experiência com o PIBID, escrever sobre o que me acontecia, o que me afetava, o que me fazia pensar foi e tem sido uma prática totalmente nova; tem sido, pois ela é outra cada vez que eu a pratico. Até então, estava acostumada com uma escrita que se seguia a uma ordem do professor. Deparar-me com uma escrita que nascia da liberdade, da minha liberdade em optar por escrever sobre determinado assunto ou situação me parecia um tanto quanto desafiador. Desafiador porque agora implicava além do acontecido, a minha leitura sobre. Aquela escrita não seria apenas uma escrita, mas parte de mim que estaria ali, contida nas linhas e entrelinhas.

Por este fato, no momento em que me deparei com meu caderno e por ele fui convidada a adentrar ao movimento da escrita sabia que deveria estar disposta a deixar-me ali e a fazer-me ali. Foi o que aconteceu. É o que tem acontecido. Descobri-me enquanto pessoa, sujeito da escrita, e tenho me descoberto também enquanto educadora. Porém, romper com a exatidão dos olhos, com a frieza das palavras é um exercício. Não foi simples dar concretude ao pensamento e as palavras em mim não estavam acostumadas com tal liberdade. Mas à medida que fui dando vez para que elas saíssem de dentro e se materializassem fora, se tornassem vivas, a dinâmica, o movimento passou a acontecer.

Posso dizer então que eu descobri uma nova ponte para a minha formação: a escrita. A minha escrita. No ato de escrever dou vida e sentido aos meus pensamentos, e no momento da releitura de minhas observações (re) penso o que vivi e, nesse (re) pensar, me faço outra, pois me posiciono diante de minha própria

atuação e de meu próprio olhar perante uma situação. Larrosa (2002, p. 22) traz contribuições quando diz acreditar “no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”. Neste movimento entre eu e as diversas palavras que compõem a minha escrita existe um espaço significativo de relação comigo mesmo, com os outros e com o mundo e, conseqüentemente neste espaço se dá o processo de formação.

[...] Cada relato é único, é próprio de quem o construiu, é uma espécie de coisa que penetra, contamina, deixa marcas e provoca uma abertura para quem lê; são relatos do lembrado, do que vem pelo caminho da memória, do que se materializa em texto e, ao materializar-se em texto, traz a marca do passado... e de um modo de ser. São fragmentos materiais deixados por quem pratica, de certo modo, uma escrita de si, no caso, o/as autor/as das pesquisas. (CAMARGO, 2008, p.119)

Este é o espaço para a formação: a abertura. Na minha escrita, sem dúvida, eu sou o sujeito, pois ela pertence a mim e às minhas experiências, mas num determinado momento eu também serei o leitor e mesmo sendo um sujeito/leitor, esta abertura acontecerá em mim mais uma vez, e quantas vezes mais eu a ler, e estas inúmeras leituras me farão olhar para detalhes que na leitura anterior e até mesmo no momento da escrita eu não havia observado. Mais uma vez a minha formação é alvo de minhas próprias escritas.

Porém, a “palavra” citada por Larrosa (2002), só tem esse poder de transformação em mim no exercício de ações que transcendem um fazer regulatório; ações que, por vezes, escapam a um entendimento mais significativo porque passam despercebidos, num primeiro momento. Da intensidade, do desenrolar, do envolvimento que chega a ser quase inconsciente, abrem-se possibilidades para a experiência, a qual se refere Larrosa (2002), experiência-acontecimento que gera transformação.

Nesse sentido, a escrita, o processo de escrita gera e, ao mesmo tempo, é gerado, fruto de uma experiência minha, mesmo que de uma forma indireta. Larrosa (2002) define a palavra “experiência” por algo que nos passa, nos acontece e nos toca e ao nos tocar, nos transforma, deforma, forma. No entanto, eu, sujeito desta ação, preciso estar sensível para que tudo isto aconteça em mim. “O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua abertura. É um sujeito ex-posto!” (LARROSA, 2002, p. 24).

Na realidade em que me encontro, numa sala de aula tão cheia de particularidades e riquezas, a todo o momento, eu estou sujeita a estas experiências que são capazes de me formar. Elas dançam pela sala de aula e se eu não sou uma “superfície sensível”, como define o autor, elas passam por mim e não me afetam e eu perco uma oportunidade preciosa de ser formada. Por meio das experiências, sou capaz de pensar com palavras e pensando com palavras sou capaz de materializá-las através da minha escrita. E materializando cada uma delas me encontro num terreno fértil, num espaço propício para a minha formação.

Diante do contexto no qual o PIBID apresentado neste trabalho está inserido, é válido apresentar um pouco da nossa organização enquanto bolsista atuante em sala de aula. Nossa atuação na escola se organiza em observações, atividades e reuniões (na própria escola com as professoras e equipe gestora e na universidade com os grupos de estudos). As observações consistem num acompanhamento das aulas da turma de EJA e auxílio às professoras (as três professoras integraram o Projeto) e aos alunos sempre que necessário. As atividades aconteceram uma vez na semana, sendo estas desenvolvidas e realizadas pelos próprios bolsistas. Ressalta-se que as atividades são discutidas nos grupos de orientação e estudos a fim de ter sempre um referencial teórico sustentando a nossa prática e também, são sempre pensadas a partir dos passos que já foram dados junto aos alunos. O nosso Projeto pauta-se numa proposta de proporcionar atividades diferenciadas, para estimular o convívio social entre os próprios educandos, relacionando com conteúdos aplicados durante as aulas e sempre envolvendo as práticas de leitura e escrita.

Inúmeras são as experiências registradas que eu poderia relatar. A cada aula os alunos nos surpreendem nos fazendo ter um olhar novo sobre determinada proposta. É incrível a forma como eles enxergam o que nós, muitas vezes, deixamos passar. Mais que detalhes, são acontecimentos plenos de significados, de elementos de vivências que os tornam acontecimentos vivos. Por isso o texto de Larrosa (2002) é algo que acontece em mim a cada leitura, que me afeta como texto e como elementos de reflexão. A partir dessa leitura, particularmente, comecei a ter uma visão mais sensível da sala de aula, percebi que a mesma é feita de detalhes, pequenos acontecimentos que não param de acontecer e nos permite estar sempre em movimento.

Para escrever este capítulo, voltei-me para meu caderno de registros que me acompanha desde o meu início no projeto [Caderno de Registro da Pesquisadora], também me debrucei no caderno de registro coletivo que circula entre alunos do Instituto, bolsistas graduandos e professores da escola [Caderno de Registro Coletivo] e, com base em nossos escritos, trago alguns registros, como aconteciam após as observações ou atividades desenvolvidas em sala de aula e, que de algum modo, tomavam forma e nos davam uma dimensão dos inúmeros significados que tais situações carregavam.

“As atividades dirigidas de hoje foram carregadas de surpresas e impressões. Gostaria de registrar um caso em especial. Um aluno que junto ao lugar escolhido registrou por meio da máquina fotográfica a própria imagem.” [Caderno de Registro da Pesquisadora, 01/10/2014]

Este registro de três linhas aconteceu no momento da atividade. Anotei para que eu não me esquecesse de retomar posteriormente. Para melhor contextualizar, esta atividade estava inserida num eixo temático “Eu, sujeito, penso, leio e escrevo o mundo que habito”, que organizou nossa atuação ao longo de todo o ano. Esta atividade seria a primeira, o ponto de partida e consistia em levantar com os alunos os lugares que compunham o ambiente escolar: refeitório, quadra, secretaria, salas de aula, sala da direção, coordenação, etc; e, posteriormente, pedir para os alunos que escolhessem dentre os lugares levantados, aquele que eles mais gostavam e aquele que eles menos gostavam. O registro aconteceria através de uma máquina fotográfica. O aluno iria até o lugar escolhido e bateria uma foto.

Este aluno protagonista do meu registro tirou a foto dos seus lugares escolhido, porém com ele junto. Ele e o lugar. Após a aula, no momento em que me sentei para registrar o que de mais aconteceu durante a atividade, e também para partilhar e sistematizar com os outros bolsistas as impressões sobre aquele dia, tivemos a seguinte reflexão:

“[...] Após as fotos serem tiradas, reunimo-nos em um semicírculo e as apresentamos aos alunos. Conforme as fotos iam passando, seus respectivos “donos” explicavam para a sala os motivos que o fizeram escolher aquele determinado lugar. A foto do aluno comentado apareceu para a sala inteira e em

momento algum ele se sentiu envergonhado em ter seu rosto exposto para toda a sala.

Começamos a relembrar então o seu comportamento, postura, convívio com os colegas e percebemos que, do momento em que nós começamos a conviver com ele em sala de aula no início do ano até ali algo havia mudado! Mostramos as fotos deste aluno para a sua professora e relatamos a ela que havíamos notado que a sua postura estava mais autêntica de uns dias para cá. Foi então que a professora nos contou que há algumas semanas este aluno havia começado a trabalhar e desde então ele estava participando do ambiente escolar de forma mais ativa.

Para este aluno, o trabalho foi o meio que o fez se sentir inserido na sociedade. Ele passou a se ver como parte das coisas e a se enxergar protagonista da própria história. Este foi o ponto de partida necessário para fazê-lo começar uma leitura do próprio mundo.

Como eles se veem nesse ambiente? Esta foi nossa primeira inquietação quando começamos a pensar as atividades e nos empolgou saber que agora ele era protagonista da própria história e estava começando a se aventurar numa leitura única do próprio mundo.” [Caderno de Registro Coletivo, 02/10/2014]

A proposta da atividade era dar início a todo um processo de aproximação, da maneira mais fiel, ao olhar que os alunos do Instituto ABC possuíam, a princípio, sobre o ambiente escolar e que, posteriormente, se estenderia à leitura de mundo. Num primeiro momento apenas nos surpreendemos com a ousadia desse aluno em se colocar de forma tão efetiva na atividade, mas no momento em que adquirimos certa distância por meio da escrita, da (re) leitura da situação e iniciamos um diálogo com todo o contexto que o envolvia, fomos compreender que o objetivo da atividade central estava sendo alcançado, de forma sutil, como que pistas que os alunos aos poucos nos iam dando. Se esse movimento, de sentar e escrever não tivesse acontecido, perderíamos a resposta gritante e ao mesmo tempo cheia de delicadeza dada por este aluno.

O segundo registro que aqui apresento me fez, no momento da escrita, ter um olhar mais atento para uma aluna [aluna “X”] em específico.

“Esta foi a primeira sala em que a atividade foi desenvolvida. Colocamos uma música para os alunos ouvirem e perguntamos se algum deles conhecia ou sabia de

onde ela havia sido tirada. Nem um aluno a reconheceu. A música se chama 'Dois Mundos' é trilha sonora de um dos filmes do Tarzan. Pedimos aos alunos que ao ouvirem a música desenhassem aquilo que lhes viesse a cabeça: um sentimento, um lugar, uma lembrança, uma pessoa, enfim, coisas que fossem sendo despertadas. Num primeiro momento os alunos a ouviram, sentiram o ritmo, a letra, a melodia, os instrumentos e logo em seguida começaram a registrar. Ao término, recolhemos os registros para darmos continuidade a atividade. Quando a folha da aluna "X" foi recolhida vimos que ela havia retratado exatamente um dos cenários do filme Tarzan que mais fica em evidencia. Olhei, mostrei para os outros bolsistas, fui até ela e perguntei: "Você nunca ouviu mesmo essa música?", e ela balançou a cabeça que não. Então novamente perguntei: "Você já assistiu ao filme Tarzan?", e novamente ela balançou a cabeça negativamente." [Caderno de Registro da Pesquisadora, 01/11/2014]

Quando fui relatar o andamento da atividade, escrevi sobre sua resposta diante do que foi proposto por nós bolsistas e logo me dei conta do quanto esta aluna é inusitada nas respostas dadas, mesmo passando "despercebida" por nós pelo seu jeito quieto em sala de aula. Após esse dia em todas as atividades ficávamos na expectativa de qual seria sua reação, sua resposta, seu envolvimento. Esta aluna nos fazia praticar o exercício de olhar para o todo e enxergar os miúdos, os detalhes. Fomos surpreendidos por sua sensibilidade. Seu registro se destacou por ela ter sido fiel a algo no qual, até o momento, ela não havia tido contato.

Este terceiro registro diz respeito à realidade de uma aluna [aluna "Y"]. Espantou-me o fato dela chegar a sala de aula expondo sua realidade de forma tão inesperada. Foram falas curtas, entretanto, nunca havia, antes, acompanhado uma manifestação tão pessoal quanto esta.

"Hoje a aluna "Y" não chegou muito bem em sala de aula. Entrou, sentou-se na carteira, meio inquieta, com um olhar um tanto perdido. De forma inesperada, ela começou a falar, sem dirigir a palavra para alguém em específico, apenas falava. Senti que era isso que ela precisava: desabafar. Durante a sua fala, ela contou que na noite anterior sua casa havia sido invadida pelo real dono para cobrar aluguel. Esta cena não deve ter sido muito agradável, por mais que seu relato tenha sido relativamente "curto", sua expressão demonstrava o constrangimento passado. Ela

ainda concluiu dizendo que sua mão trabalhava na separação de lixo reciclável e que a todo o momento ela pedia para trabalhar lá também a fim de ajudar em casa. A mãe nunca permitiu. [Caderno de Registro da Pesquisadora, 24/09/2015]

Ao ouvi-la, passei a compreender o seu comportamento em sala de aula. Esta aluna “Y” um tanto quanto “neutra”, se assim se pode dizer, não se envolve com o movimento da turma. Quase todo o conteúdo que é passado pela professora pode ser interpretado, pelo modo como ela se manifesta, é visto por ela como “sem utilidade”. Ela não interage e quando é convidada a responder alguma pergunta sobre a atividade, diz não saber sobre aquilo. Por muitas vezes esse “Ah... Não sei isso prô!” vinha acompanhado de “Eu sou burra! Não sei sobre essas coisas!”. Depois de escrever sobre ela e ter a oportunidade de ler todo o contexto novamente, procurei durante o dia a dia da sala de aula valorizar os seus acertos, por menores que fossem. Até mesmo diante de situações fora do ambiente escolar, procurava mostrar a ela a quantidade de coisas em que ela era boa e não se dava conta. Claro, tudo isto de forma bem sutil. Este olhar atento a esta aluna me foi permitido a partir do momento em que eu me dispus a sentar-me e olhar para o meu dia em sala de aula.

Escolhi esses fragmentos de alguns dos meus inúmeros registros para apresentar situações em que a escrita influenciou diretamente a minha prática, meandros de minha formação. Um olhar mais atento, uma postura a ser mudada, algo a ser falado, enfim, uma lapidação diária das minhas ações em sala de aula. Penso que abrir mão da escrita é abrir mão da minha própria formação. O exercício de se colocar à disposição das palavras nos permite olhar o que até então não foi visto. Eu só fui ter a dimensão que tudo isto havia acontecido em mim quando me propus a sentar-me comigo mesma para pensar com palavras. Hoje, vejo que estas práticas têm criado raízes em mim. Naturalmente sinto o desejo de dar vida ao que está aqui dentro. É como se a razão e a emoção quisessem a vez da palavra para si. É como se o que há dentro necessitasse de um contato com o externo. Realmente, a escrita se dá numa necessidade de encontros. Diariamente tenho me encontrado comigo mesma, com o outro, com o conhecimento, com as experiências, com a vida, com os sentimentos, com a realidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES... A TÍTULO DE...

... de uma conversa que é um (re) começo. Volver os olhos, os sentidos, as emoções, ao que aqui está escrito, exposto. Escritas que provocam aberturas, que não se (de) limita ao que já foi escrito, ao que vem escrito, ou ainda ao que está escrito, mas que espontaneamente dá início a uma nova escrita. Rompe com a exatidão, permite mudanças, estabelece diálogo entre o pensamento, o sentimento, o conhecimento, a realidade, as experiências, um composto de humanidade que resultada na junção de algumas letras; letras essas que ao serem lidas por outra pessoa, não cessam, mas derivam, tomam outros rumos, que se esbarram e conversam com outros pensamentos, outros sentimentos, outra realidade, outras experiências, outra humanidade, ocasionando novos registros.

Um movimento próprio da escrita. Encontros próprios da escrita.

Vimos que essas práticas nos permitem trilhar caminhos e nesse andar, nesse percorrer, à partir das nossas experiências, estar exposto àquilo que nos afetará, nos desestabilizará, irá nos recompor. A construção do conhecimento se dá neste movimento de idas e vindas do que compõe uma escrita, desse passear das leituras, das reflexões, do pensamento que implica disposição.

No contexto da formação docente, as práticas de leitura e escrita podem ser uma, das inúmeras possibilidades que o professor possui de repensar a sua prática e aperfeiçoa-la de acordo com as reais necessidades. É visível para nós a sala de aula e toda a movimentação que nela acontece. Um mesmo ambiente, com várias pessoas, com histórias de vida distintas, únicas, conversando umas com as outras, provendo novas experiências. O movimento não cessa. Como o professor pode dar conta de absorver tudo o que acontece, e mais ainda, absorver tudo na profundidade de significados que é rico demais para se deixar passar? Como pode o professor ter olhos para todos e ao mesmo tempo para cada um, para as interações, para as necessidades e ainda responder ao que lhe é exigido enquanto docente que se coloca a disposição de assumir uma sala de aula? Diante deste contexto, a escrita se torna resultado de uma atuação do professor de refletir sobre o que podemos chamar de “caos”, devido à intensidade em que os acontecimentos ocorrem, com o objetivo de ordenar o pensamento e principalmente, de ordenar as ações que se fazem necessárias para uma prática consciente e coerente.

Isto educará o olhar docente a fim de, numa leitura mais sensível, mais direcionada, mais atenta, e numa escrita cuidadosa, detalhada, fiel ao ocorrido, ao despertado, aos sentimentos emergidos, conduzir o docente a uma prática que se distancia cada vez mais do cotidiano alienante. A consequência dessa ação do professor se dá diretamente em sua prática e o aluno usufrui. Quando o professor entende a dimensão dos caminhos que as práticas de leitura e escrita permitem serem trilhados, mais fácil é apresentá-los aos alunos, convidando-os a também participarem deste movimento de reflexão.

Dialogando com algumas respostas dadas pelos alunos no questionário aplicado, vemos um engessamento dessas práticas e não só um engessamento, mas também alguns limites que nelas foram colocados. Um deles, bem visível por sinal, é o fato de essas práticas serem, involuntariamente, relacionadas com a Instituição Escolar e aos conteúdos sistematizados que elas ensinam. A leitura e a escrita foram apresentadas aos alunos no decorrer dos anos escolares, porém elas não foram sendo dialogadas com a realidade, ficando assim cada vez mais distante. Eu mesma vivi esse distanciamento e no momento em que fui convidada a deixar-me na escrita, a me envolver nela, eu não soube como fazer e nem por onde começar. Um adestramento do pensamento que objetiva a reflexão e não permite um “perder-se” por parte do sujeito.

Por este motivo considero que ao longo de minha formação e diante da atuação em sala de aula através do PIBID, este olhar para as práticas de leitura e escrita que construí nos meus longos anos escolares, aos poucos foi tomando nova forma e aos poucos eu fui compreendendo o envolvimento que ela exige. Sei que é necessário muito mais de mim, é necessário um envolvimento maior, mas estou num processo em que tenho sido educada. Educada a olhar a sala de aula e, com sensibilidade ler o que de mais rico há ali, pormenores que seja, educada a escrever cada vez mais intensamente, não na quantidade de palavras, mas nas particularidades que os movimentos da escrita possui. Educada a ser e deixar de ser, enquanto sujeito em formação, nas infinitudes das palavras.

Diante de toda complexidade das práticas de leitura e escrita vistas ao longo desta pesquisa, espero que as palavras que deram vida a este trabalho não se mantenham aqui, estagnadas, mas que num futuro encontro com o outro possam ser postas em movimento outra vez, a fim de tomar outros rumos e gerar o novo.

Um fechamento que se abre. Não finalizado esta pesquisa nestas considerações, entretanto, as abro para um novo começo que elas sugerem.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação – referências - elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação – citações em documentos - apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

AZEVEDO, M. A. R; ANDRADE, M. F.R. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 235-250, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BORGES, K. P. Alienação e identidade de classe dos trabalhadores docentes. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 81-99, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/13143/8538>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

CAMARGO, M.R.R.M. Práticas da escrita de si como espaços de formação. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v.18, n.31, p. 117-136, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2200>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

CUNHA, M. T. S. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. **Revistas Patrimônio e Memória**, Assis, n. 1, v. 3, p. 53-70, 2007.

Colcha de Retalhos. (How to Make an American Quilt). Jocelyn Moorhousa .EUA, 1995.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: **O que é um autor?**. Lisboa: Passagens, 1992, p. 129-160.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o mini dicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Madalena. **EDUCADOR, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Tradução de Jorge Mellado. 7. ed. Buenos Aires: Siglo Veintinuno, 1973.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo, Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3ª edição, 1986.

Gabbeh. Mohsen Makhmalbaf. França. 1995.

GARCIA, B. F. A riqueza do Tempo Perdido. **Educação e Pesquisa**, v. 25, São Paulo, jul/dez, 1999.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003. p. 9-21.

GERALDI, J, W. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, E. (org). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, Niterói. 2006. p. 59-71.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 206, p. 129-157, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a06.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2013.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr, 2002b.

LARROSA, J. Como se chega a ser o que é. In: **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 21-72.

LARROSA, J. A experiência da Leitura. In: **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 97-146.

NOBLIT, W. G. Poder e Desvelo na Sala de Aula. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, jul/dez, 1995.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANGEL, L. M. G. de. **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginación y el arte en la infancia**. México: Hispanicas, 1987.