

PALAVRAS E IMAGENS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: ONDE ESTÁ O SUJEITO?

(Words and Images in the education of young people and adults: where is the subject?)

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo¹
(Universidade Estadual Paulista – UNESP)

ABSTRACT

It is built upon queries with regard to the act of writing as a direct relation to the object, the writing process, and the subject-writer-author. Such proposition addresses some issues with respect to the place attributed to the subject in educational research: where can the subject be found in the order of the political, educational and investigative discourse? Accordingly, these questions were answered as reported by the participants of the study. The results obtained open space to unprecedented ways to relate to subjects and objects, contributing to the field of studies in the education of young people and adults.

Key-words: *act of writing; young and adults education; subject of writing*

RESUMO

Este artigo se constrói a partir de indagações a respeito do ato de escrever na relação direta do objeto, a escrita, com o sujeito-escritor-autor. A proposição toca algumas questões concernentes ao lugar atribuído ao sujeito na pesquisa em educação: onde este se encontra na ordem de um discurso político, educacional, de investigação? O texto focaliza o que dizem alguns participantes de nossos estudos, no contexto das palavras que escrevem. As reflexões geradas abrem espaço para formas inusitadas de contato com sujeitos e objetos e apontam contribuições para o campo de estudos da educação de pessoas jovens e adultos.

Palavras-chave: *ato de escrever; educação de jovens e adultos; sujeito da escrita*

Introdução

Eu estou na escola pelejando para ler e escrever. (D. Linda, 2001)

... um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente (FOUCAULT, 2009, p. 31)

Dois textos, dois enunciados. Dois tempos e lugares que diferem. O primeiro texto foi escrito por uma mulher, Dona Linda, 32 anos de idade aproximadamente, incluída nos índices de analfabetismo porque assume que não sabe ler e nem escrever um pequeno bilhete; antes de trabalhar como doméstica era trabalhadora na lavoura, nunca havia frequentado escola (até

¹ Professora Doutora Adjunta no Departamento de Educação, IB- Rio Claro. Atua na Graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha de pesquisa Linguagem - Experiência - Memória - Formação. Universidade Estadual Paulista – UNESP.

o ano de 2001). O texto foi produzido como proposta para ensinar a escrever, a *carta* é o gênero e o objeto, resguardando-se a intencionalidade de envio pela emitente².

O segundo texto é parte de um capítulo, intitulado *As unidades do discurso*³, em que o autor demarca um espaço bem cuidado de dizeres, de (in)visibilidades conferidas a processos discursivos aos quais ele mesmo se põe atento, não se furtando às armadilhas críticas, às armadilhas que geram construções discursivas quase limítrofes em conjuntos de interpretações que tendem a sobrepor campos, entre outras preocupações expressas. No bojo dessas preocupações, aparece o projeto de uma *descrição dos acontecimentos discursivos* (FOUCAULT, 2009, p. 30), que tem como horizonte a busca das unidades que aí se formam, propondo-se a compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação, determinando as condições de sua existência. Aceitando recortes provisórios, formulando perguntas que denotam e localizam os aportes críticos, os acontecimentos discursivos constituídos no e pelo enunciado, por mais banal que aqueles sejam, como sugere o autor, trata-se de:

(...) um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas de outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro: em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (FOUCAULT, 2009, p. 32.)

O artigo que aqui apresento tem como tema de estudo o ato de escrever na relação direta do objeto – a escrita – com quem escreve – o sujeito-escritor-autor – e como objetivo apontar contribuições que essa relação pode trazer para o campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos - EJA; a proposição, como formulada, toca algumas questões que se colocam no fazer metodológico, quando o assunto é a pesquisa em educação. Uma delas é o lugar atribuído ao sujeito: onde este se encontra na ordem de um discurso (político, educacional, de investigação)?

A necessidade de aprofundamento de estudos sobre o ato de escrever, na perspectiva de sua permanente metamorfose e de metamorfose de quem escreve e/ou lê, que podem ser conferidas (e interpretadas) particularmente nas cartas (correspondência), mas também em diários, em cadernos pessoais, em materiais, enfim, que dão suporte e configuram práticas da escrita, por pessoas comuns⁴, inclusive pessoas com pouca escolarização, ancora-se em

² O nome *D. Linda*, assim como os indicados nas demais referências a pessoas adultas, é fictício, visando a preservar identidades.

³ In: FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

⁴ A pessoas *comuns*, refere-se Michel de Certeau no livro *A invenção do cotidiano*. O autor dedica seu ensaio às pessoas comuns, ao homem ordinário, herói anônimo, personagem disseminada, caminhante inumerável, figurantes amontoados dos lados. É quem *pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas*, antes dominadas por *atores donos de nomes próprios e de brasões sociais* (1996, p. 57).

pesquisas já desenvolvidas (CAMARGO, 2000; 2002; CAMARGO e AGUIAR, 2004). A partir desses estudos, delineou-se como objetivo norteador a busca da compreensão do ato de escrever na relação direta com a pessoa que escreve.

A escrita, o ato de escrever, em uma perspectiva de aventura, de arriscar-se, experimentar percursos outros, abrir-se à escuta e a interpretações nem sempre previsíveis ou coerentes com o estabelecido, vem se constituindo na trama de nossos estudos, de nossas buscas; mais recentemente, o tema se organiza como *A aventura da escrita: por entre práticas culturais – linguagem – saberes – cenários*⁵ e vem norteando projetos de pesquisa que se encontram em andamento, inspirou pesquisas já concluídas (não sabemos as que virão pela frente) e tem nos possibilitado circular por terrenos solapados, compactados, zipados em interpretações, ao mesmo tempo terrenos que são férteis, aerados, fervilhantes de significados atribuídos... de sentidos que continuamente se produzem ... de vida que pulsa...

Com significados consistentes atribuídos, em um dos focos dedicados às questões da EJA, nos deparamos com índices preocupantes que delineiam analfabetismo ou alfabetismo funcional, e não menos consistentes, são os esforços governamentais que acompanhamos para o oferecimento de oportunidades de escolarização aos jovens e adultos; não perco de vista que ambos, na consistência das interpretações e intenções, geram providências e fazeres que dão concretude a perspectivas de superação de condições materiais que, de um modo ou de outro, produzem mudanças. Produzem também unidades discursivas que constituem modos de ser, de dizer, de dizer-se.

Num outro foco, ainda que prenehe de sentidos a serem experimentados, encontramos pessoas sujeitos escritores autores que, bio-grafados, pelas práticas que põem em ação no seu dia a dia, pelas marcas da experiência que apresentam em seus relatos, pelas palavras que nos dão a ler, pela voz silenciosa, mansa, (in)quieta, branda, que entoam, vão ocupando um lugar que pode ser (ou não) definidor de outros (novos?) modos de olhar para o tema aqui formulado. D. Linda é um desses sujeitos. Há outros. Faz-se necessário inverter a lupa e abrir-se à escuta.

Este texto tem a intenção de focalizar o que nos dizem, no contexto das palavras que escrevem, alguns dos sujeitos que temos encontrado em nossos estudos; e o que dizem me levam, por vezes, inadvertidamente, à re-facção de perguntas que não calam. Estando em uma universidade pública, há que se reconhecer que alguns compromissos estão postos e assumidos e a eles vinculam-se três dimensões de atuação, indissociáveis, ou deveriam ser: a do ensino, da pesquisa, da extensão. Essas dimensões definem o lugar da professora e da pesquisadora. E abre espaços para formas de contatos com sujeitos e objetos, às vezes, inusitadas.

⁵ Vinculado a este, encontra-se o Projeto de Pesquisa intitulado *A aventura da escrita por pessoas em salas de EJA como objeto de formação para professores (em EJA): por entre práticas culturais, saberes e linguagens*, por mim coordenado, com apoio do CNPq. O Projeto foi desenvolvido em duas escolas públicas, no município de Rio Claro (2010 a 2012). Norteando-se pelo mesmo tema, encontram-se os projetos em andamento: VENTURA (mestrado); BACOCINA (doutorado); BONFANTE (PIBIC/CNPq 2013-2014). Como pesquisas concluídas indico: mestrado: ARAÚJO (2006); BACOCINA (2007); SANTOS (2009); SURIAN (2009); BORTOLAZZO (2010); BRITO (2011); MITTMANN (2012); JOAQUIM (2013); iniciação científica: PIEROZZI (PIBIC/CNPq, 2011-2012); VENTURA (FAPESP/SP, 2012-2013).

Não se trata aqui de uma análise crítico-reflexiva das próprias práticas, sejam de ensino ou investigativas, ou de abordar o que se poderia pensar como identidade profissional, lugares esses que fazem emergir, sem dúvida, questões pertinentes no contexto de sua produção. O movimento constante e cativante das perguntas que não calam diz respeito a um modo de me fazer sujeito, num exercício nem sempre facilitado de adentrar unidades discursivas arraigadas em mim mesma; exercício que requer um esforço considerável para ir um pouco adiante, ao re-conhecer os procedimentos discursivos, para além de serem representação ou expressão.

Nesse sentido, desperta-nos o pensamento concernente à indicação de que “o discurso é condição de possibilidade tanto do mundo de coisas quanto da constituição de um falante singular ou de uma comunidade”, conforme sugere Larrosa (1994, p. 66). Nessa perspectiva, excertos de dados que apresento mais adiante, na discussão analítica de escritos e sujeitos, talvez tragam uma dimensão que deva, ainda, ser descrita com vistas a serem intuídos como acontecimentos disparados por sujeitos que interagem conosco, nas pesquisas que desenvolvemos, na educação.

No percurso do trabalho ora apresentado, buco acercar respostas a perguntas que não (me) calam, dos dispositivos discursivos que nos enredam. 1) *Quando adentramos o tema pesquisa em educação, de que pesquisa falamos?* 2) *De que educação falamos?* 3) *Quando falamos de pesquisa em educação, de que lugar falamos?*

2 Aportes teóricos para a reflexão

Em um texto que se intitula *Aula universitária: inovação e pesquisa*, de autoria da professora pesquisadora Maria Isabel da Cunha (1997), lemos que a universidade é talvez uma das instituições mais exigidas da contemporaneidade, com expectativas que vão da formação profissional de qualidade até a resolução de problemas sociais pela pesquisa e pela extensão; que a universidade é o lugar de contradições e tensões da consciência de si; das múltiplas funções nem sempre compatíveis entre si, ao tratar-se da polêmica entre fazer pesquisa básica e pesquisa aplicada. No que concerne à prática pedagógica, nesta colide a função da investigação com a função do ensino, uma vez que produção do conhecimento nem sempre coincide com os recursos disponíveis para o ensino.

Das tensões que são uma constante - desde a relação entre ensino e pesquisa, à relação teoria e prática, e à relação decisão acadêmica e controle da distribuição do conhecimento -, Cunha (1997) sugere que ensino superior de qualidade tem como pressuposto que a produção do conhecimento se faz não somente pela pesquisa, mas também pelo ensino. Nas palavras da referida autora:

essa ideia se alicerça na compreensão de que, se a pesquisa dá enorme contribuição à formulação de novos parâmetros científicos, a produção do conhecimento pelo ensino, antes de produtos científicos, alcança a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e estética do aprendiz (CUNHA 1997, p. 91)

Quanto à aula universitária, por entre tensões, ambiguidades e desafios, Cunha a elege de modo a circunscrever não um lugar mensurado, com duração precisa e fronteiras delimitadas, mas *no sentido de traduzir o lócus concreto do ensino, onde professor, alunos e conhecimento constroem uma ciranda de mãos dadas, percorrendo o caminho da construção coletiva* (1997, p. 81). Reconhecendo que esse caminho poucas vezes quebra o fluxo tradicional, em que o trato com o conhecimento ainda demarca uma didática que continua prescritiva, a autora considera a aula universitária como lugar de síntese, espaço de múltiplas tensões, marcado por relações interpessoais e interações intelectuais, o que, a meu ver, de certo modo abre alguma perspectiva para uma produção de sentidos ao pensar a educação, em sua perspectiva de singularidade, no enredamento aluno/a, professor/a, pesquisador/a, sentidos alocados em lugares e papéis que mudam. Assim pensada, a aula universitária como objeto de análise e investigação tangencia questões da educação, do ensino, da pesquisa em educação.

Se deslocarmos essas questões para outros níveis de ensino, na educação básica, por exemplo, ser professora e ser, ao mesmo tempo, pesquisadora, já não é tão tranquilo, de acordo com os argumentos que nos apresenta Marli André (2001) num texto intitulado *Pesquisa, formação e prática docente*. A autora põe em pauta a questão de formar professor-pesquisador; ela argumenta sobre as especificidades de pesquisar e de ensinar sendo este último de uma complexidade muito maior. Com as agruras e doçuras que a palavra complexidade nos traz... Mas nada impede que o professor deva ter espírito de investigação. No entanto, diz a autora, querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação: que haja uma disposição pessoal para investigar, um desejo de questionar; que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria didático-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. Pergunto: quem discordaria dessas exigências mínimas? Quem discordaria dessas afirmações?

São exigências que demandam condições estruturais, ambientais, materiais e institucionais que um(a) professor(a), atuando na educação básica, não tem, o que acaba por subestimar a importância do trabalho docente cotidiano, e subestimar os requisitos para um trabalho científico de qualidade.

Tanto a posição de Cunha como a posição de André como decorrentes de trajetórias de pesquisa e ensino contundentes e respeitáveis, tangenciam sujeitos – alunos, professores – a professora, pesquisadores – a pesquisadora; tangenciam o compromisso investigativo, o compromisso com o ensino, e demarcam lugares que, intenciona-se, possam impulsionar mudanças. Do lugar de onde se fala, ou se ensina, ou se pesquisa, há mais uma questão que deve ser debatida: que visão de conhecimento está em pauta quando falamos nessa outra dimensão que se cria ao considerar como imanente o entrelaçamento ensino, pesquisa e extensão? Que visão de conhecimento está em pauta quando falamos que à professora da educação básica cabe ensinar?

Por outro lado, da visão do que seja conhecimento decorre, sem dúvida, os modos de fazer, em educação, e o modo de fazer/desenvolver as pesquisas em educação. Da visão de conhecimento que se produz, que não é única e nem neutra, há uma trajetória de produção de sentidos em educação que é singular, ao assumi-la *com o outro*, que se modifica, que gera desafios que intensificam outras buscas, que ao construir com *um outro* abre espaço para que esse autor traga seus saberes, o que se produz em decorrência de perguntas ou indagações que são de um grupo ou, ainda, que *um* elabora na coletividade.

Para além do lugar de ser professora e/ ou pesquisadora, ao emergir uma visão do que seja conhecimento, esta entrelaça-se com o modo como conduzimos nossas pesquisas, e pauta o modo como ensinamos: ensinamos a estar em sociedade, educamos para o convívio social, ou temos em vista o educar-se/ educar-nos na horizontalidade das relações no que tange à condição humana de ser, estar e existir, para o convívio numa sociedade mais justa, um pouco mais atenta às suas distorções, com vistas a acontecimentos emancipatórios? Ressalto que não me refiro à relação inclusão/ exclusão, nem à perspectiva de trabalhar na/com a diversidade e nem à perspectiva de igualar diferenças.

Comentar pesquisa em educação remete a visões do que seja o ato de pesquisar e remete a visões do que seja educação. No contexto do tema aqui proposto, há que se fazer referência a um nome, sobretudo, uma pessoa que nos deixou exemplo e farto material para pensar o que pode ser a educação.

Refiro-me a Paulo Freire (1982; 1992) ao construir uma crítica feroz à educação, particularmente a escolar, a que conhecemos como bancária, aquela que tem o propósito de encher as cabeças, e para as encher, quaisquer que sejam os conteúdos, há que se esvaziá-las de outros. E os conteúdos a serem esvaziados, podemos listar como o querer, o poder de decisão, o espaço de escolhas; o esvaziamento de problemáticas que são inerentes ao grupo em questão, e outros. Ao mesmo tempo, Paulo Freire nos brinda com uma dimensão das práticas, do praticar a educação, do exercício de educar-se, que até hoje temos dificuldade para seguir ou pôr em ação. Talvez porque não tenhamos entendido ainda a profundidade do pensamento do autor, o suficiente para, por exemplo, mudarmos atitudes do fazer *com*. Refiro-me à horizontalidade, ao diálogo que é mais do que troca de palavras, mais do que “troca” de experiências porque é um modo de experimentar junto, na e com a história, em condições diversas e adversas, talvez, carregadas dos desejos e intenções de cada um; um diálogo que é ser e fazer junto com o outro na e pela linguagem. As palavras são a ponte. As práticas discursivas são o lugar, o meio, o acontecimento, a constituição de si e a possibilidade de. E o que dizer *do outro*, dos sujeitos?

Ao encontro de Paulo Freire, poderíamos adentrar estudos de Mikhail Bakhtin (1981), que nos oferecem suporte para aprofundar um pouco mais o entendimento do que seja o ser e fazer constitutivos na/ pela/ da linguagem. A questão dialógica estudada, especialmente, na obra de Dostoiévski, traz argumentos para uma reflexão sobre a multiplicidade de vozes intercambiadas nos gêneros discursivos, na imersão na cultura, nas atitudes responsivas. Cabe lembrar ainda, com Jorge Larrosa (2004) e antes, no tempo e espaço dos temas e acontecimentos, com Walter Benjamin (1985), que experiência não se troca; é algo que nos

toca, nos acontece, nos afeta; algo que se vive, e até pode ser contada, relatada, narrada... que é intensamente compartilhada, mas é única de cada um de nós, um momento e acontecimento único. Nesses autores, tenho ancorado meus estudos no campo da linguagem.

Além da crítica feroz a uma determinada forma de educação, de um outro modo de praticar a educação, Paulo Freire nos deu indícios de uma visão de conhecimento que é singular: aquela que, tratando da alfabetização (mas não só), vincula a palavra a ser lida à visão de mundo; visão de mundo que é pensamento sobre *e* estando no mundo; daí, para a palavra escrita, que o ato de pensar o mundo garante que ela (a palavra) se fortaleça nos sentidos que são estabelecidos por quem com ela se depara (com a palavra); daí que, desses sentidos produzidos e estabelecidos à palavra escrita, por quem a lê, extrai-se a preciosa possibilidade de mudança de visão do mundo... e de atuar nesse mundo. Pela palavra, falada, lida, escrita, compartilhada, à visão-de-mundo, articula-se a produção de pensamento. Ou vice-versa. Quando falamos em pesquisa em educação, envolve o quê? Que escolhas? Que decisões? Envolve *quem*? Tramas, entrelaçamentos, sim, de que ordem?

Quando falamos em pesquisa, o que remete aos diversos campos de conhecimento, os temas, os assuntos, os objetos de estudo são diversos, com possibilidades que cada vez mais se abrem quanto aos aportes teórico-metodológicos, pela capacidade da imaginação que reproduz, repete, combina, cria, inventa, gera algo que é novo, que não existia antes, como nos diria Vigotsky (2003). Das especificidades dos campos, das problemáticas que acoplam conhecimento sistematizado e saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados (FOUCAULT, 1987), dos saberes acumulados na dinâmica de sua produção, das práticas mais próximas dos fazeres cotidianos, a linguagem configura-se como espaço de amarras, da ordem, das recorrências, das funções que estabilizam pensamentos, de certa homogeneidade construída e também de irrupção, de fragmentos destoantes, dispersos, anômalos, como um espaço de operações.

Faz-se necessário, então, buscar outros aportes de análise, que configurem uma busca de novas ancoragens metodológicas. Aqui, despendo esforços para me aproximar da descrição dos acontecimentos discursivos, proposta por Foucault (2009), como um horizonte de busca para outras leituras e modos de escuta, de fragmentos discursivos esparsos e nomeados. Tudo isso também vale para a pesquisa em educação. No entanto, com um “componente” que se impõe em nossas pesquisas: *são os sujeitos e são as pessoas*.

Contamos com uma vasta bibliografia que nos oferece diferentes posições do sujeito e, em particular, num processo de pesquisa. Para a questão conceitual do sujeito, alguns caminhos são apontados por Tomás Tadeu da Silva (2000) e Edgar Morin (1996) entre outros. E também existe uma vasta bibliografia metodológica de como inserimos os sujeitos, ou o sujeito, em nossas pesquisas. Dar voz aos sujeitos é um dos caminhos que pode ser percorrido, assim como considerar as falas de sujeitos que compõem narrativas com autores que contribuem para iluminá-las (às falas tornadas narrativas); além da potente contribuição que a atenção aos escritos autobiográficos tem trazido.

Essa questão do *sujeito que se impõe*, porque marca sua presença pelo recado que envia, também ao escrever, é algo que me persegue há anos, e somente há pouco tempo me dei conta da força dessa perseguição. Gostaria de compartilhar, neste espaço de reflexão,

alguns fragmentos dessa história de acossamento. Nessa perspectiva, proponho, então, virar a lente da objetiva, ao modo do Sr. Palomar, de Italo Calvino (1994), e voltar do universo da pesquisa em educação para o interior do que tenho encontrado, com o que me tenho deparado, nos materiais que venho colecionando⁶.

3. Um objeto de pesquisa, um tempo, um lugar e pessoas que se dão a ver e se impõem

De que modo? Recorramos à linha metafórica do tempo. Anos oitenta. A pesquisa, um estudo das práticas cotidianas de uma professora de leitura e escrita, em uma sala de aula numa escola pública, com crianças ingressantes entre 6 e 8 anos de idade, a maioria sem pré-escola. Muitas são as histórias que protagonizam. Uma delas é a de André que registra uma receita de bolo salgado, sem saber escrever. Registra, no caderno destinado às tarefas de casa, a receita que ouve pelo rádio. A avó, quem cuida dele todas as tardes, é analfabeta. André recorre a desenhos, escreve uma vez a palavra OVO e uma vez o número 2. A mãe, que chega do trabalho no final da tarde, não somente entende a receita, como escreve as palavras que vão identificando e definindo os ingredientes e o modo de fazer (também aparecem a tigela e a forma untada)⁷.

Poderia falar de alfabetização em processo, ou ensaios de escrita; prefiro falar de um modo de relacionar-se com a escrita: e aí, tenho que enxergar, para além do texto, o André. Quem é André? Que marcas ele deixa em seu texto que o tornam único? É o relato ou a história que a professora conta e ainda guarda a folha de papel? São marcas que continuam me dizendo algo. Hoje, elas me dizem do sujeito que as produziu. Nos dias atuais, André deve ter bem mais de 25 anos de idade; para mim, continua sendo aquele sujeito, entre tímido e aventureiro, aquela criança de 6 anos e pouco que muito espanto me causou e ainda me causa. Poderia falar de outras. E tantas outras devem existir por aí.

No final dos anos 90, já na UNESP, na coordenação do Projeto de Educação de Pessoas Jovens e Adultas: Práticas e Desafios – PEJA Rio Claro⁸, de novo o surgimento de novas imagens – imagens da escrita – novas caras. Outros sujeitos se impõem. Aqui, apresento imagens da escrita como índices que disparam acontecimentos discursivos, bem como imanentes, e localizados.

A imagem-foto pode ser similar a tantas outras geradas em espaços e condições semelhantes, o que a faz imperiosa é um conjunto de operações (CERTEAU, 1996), que vai,

⁶ Um dos objetivos delineados para o Projeto de pesquisa *A aventura...* é rastrear, levantar e analisar a diversidade de objetos materiais escritos, que dão visibilidade às práticas da escrita, inclusive a pessoas pouco escolarizadas. Tal objetivo vem, ainda que vagarosamente, resultando em uma pequena coleção de registros dessas práticas, seus contextos e de quem as produzem. Os exemplos trazidos neste artigo integram essa pequena coleção.

⁷ Este e outros relatos encontram-se em CAMARGO, Maria Rosa R. Martins de. *Caminhos e cotidianos de uma professora de leitura e escrita* (Dissertação de Mestrado). FE-UNICAMP, 1994.

⁸ Trata-se de um Projeto de Extensão Universitária vinculado ao Programa de Educação de Jovens e Adultos, iniciado em dezembro de 2000. Ao Programa são vinculados Projetos que se desenvolvem em sete *campi* da Universidade Estadual Paulista-UNESP: Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. Delineiam-se como objetivos: identificar, registrar e propor práticas educativas que contribuam para a participação social mais efetiva de jovens e adultos que ficaram à margem da escolarização regular; propor espaços de atuação, em classes de jovens e adultos, que contribuam para a formação de educadores, entre alunos graduandos; sistematizar e apontar elementos que possam contribuir para as discussões em políticas públicas, dentro do compromisso social da universidade pública.

aqui, dos saberes de Dona Angela, registrados, utilizando-se da matéria-prima – folhas vegetais e palavras –, à insistência e permanência do tema instigadas pelas demais participantes, que perdurou por vários encontros, a princípio insurgindo-se na contramão dos planejados conteúdos escolares a serem ensinados, à autenticidade de um fazer local que confere singularidade a um acontecimento, porque preme de sentidos entrelaçados. Sentidos que se embrenham por entre plantas, finalidades (*é pra quê?*), trocas, por entre palavras e registro, por estar neste texto. Vejamos.

A **Figura 1: Folha-catálogo de plantas**, apresentada a seguir, refere-se à imagem que ficou registrada no percurso de uma atividade em que o tema *plantas medicinais* era o foco e não surgiu por acaso. As aulas para a Turma do Jardim Esmeralda eram preparadas tendo como objetivo aprimorar a escrita e a leitura, sistematizar cálculos, estreitar o contato com conhecimentos que se fazem necessários no contexto escolar e na vida cotidiana, visando ao exercício de cidadania. Materiais escritos eram disponibilizados – um armário com livros estava ao alcance das mãos – diálogos a respeito dos objetivos gerais e de cada atividade eram desencadeados, funções da escrita eram elencadas considerando as indicações e as necessidades de cada participante em particular, expressas nos encontros da turma de educandos/as e educadores/as.

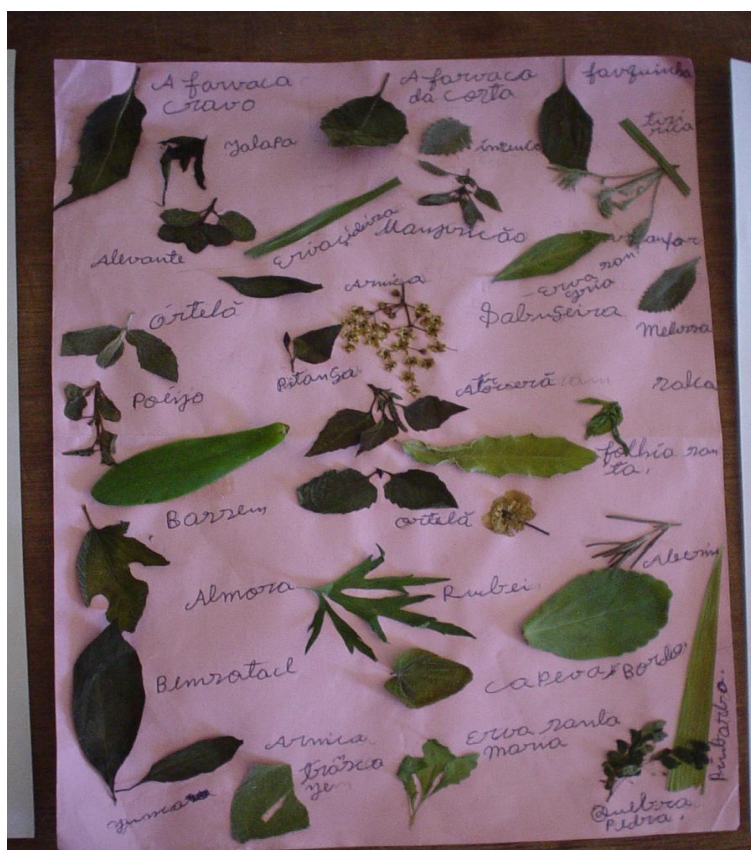


Fig. 1. Folha-catálogo de plantas medicinais montado por Dona Angela.
(Fonte: Arquivo de Registros Fotográficos do PEJA/UNESP/RIO CLARO - Jardim Esmeralda, 2004)

Observe-se que, no exercício de colagem de partes do mundo do conhecimento sobre plantas, adquirido pela experiência cotidiana, há uma ordem coesa entre fragmentos de plantas e porções do mundo interior de uma pessoa, o que pode ser interpretado por meio de palavras escritas, as quais, mais que corresponderem aos desafios de leitura, constituem expressão de um modo de pensar maduro e organizado.

Já a imagem da **Figura 2 - Caderno de atividades de Dona M. A** - constitui uma cópia de registro escrito. Trata-se da página de um caderno que registra o fragmento de uma interlocução entre Dona M. A. e a educadora, mediada por um texto (a história de *Fernão Capelo Gaivota*⁹) e sua interpretação, entre tipos de letra, entre uma história que remete a escolhas, bem como à escolha de um modo de se ver na vida.

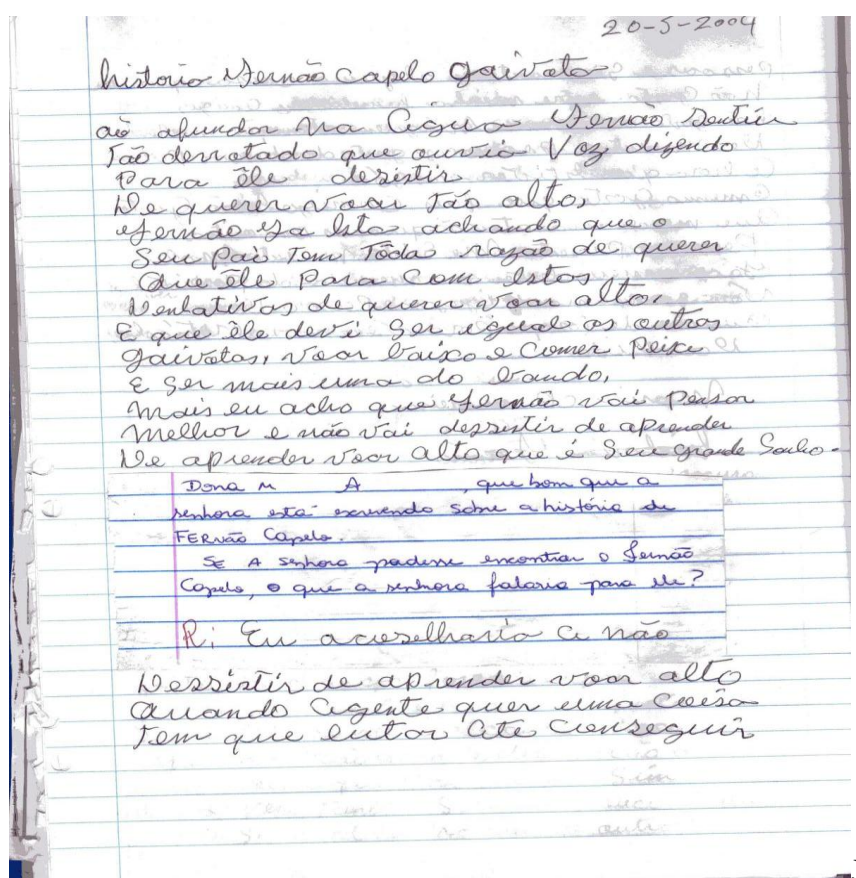


Figura 2 - Caderno de atividades de Dona M. A.
 (Fonte: Arquivo de Registros do PEJA/UNESP/RIO CLARO, 2004)

O dado seguinte, apresentado na **Figura 3 - Caderno de atividades do Sr. Álvaro** constitui também cópia de página de um caderno, feito diário, material didático em que cada

⁹ Trata-se do livro de Richard Bach. Fazia parte do acervo doado à turma do PEJA do Jardim Esmeralda.

participante era incentivado(a) a registrar suas impressões, sentimentos e o que tinham aprendido durante os encontros. Ficava a critério de cada um a periodicidade de seus registros (momentos de escrita).

Na página do caderno, Sr. Álvaro nos disponibiliza material em que posso ler de sua relação com a educadora proponente da tarefa de registro, de como se vê como aluno adulto pouco escolarizado, de aluno que vai descobrindo e se assumindo feliz como criança que, engatinhando, tem ampliada certa independência no espaço por onde transita. Afinal, aprender e ensinar dá sentido para a vida ou deixa feliz?

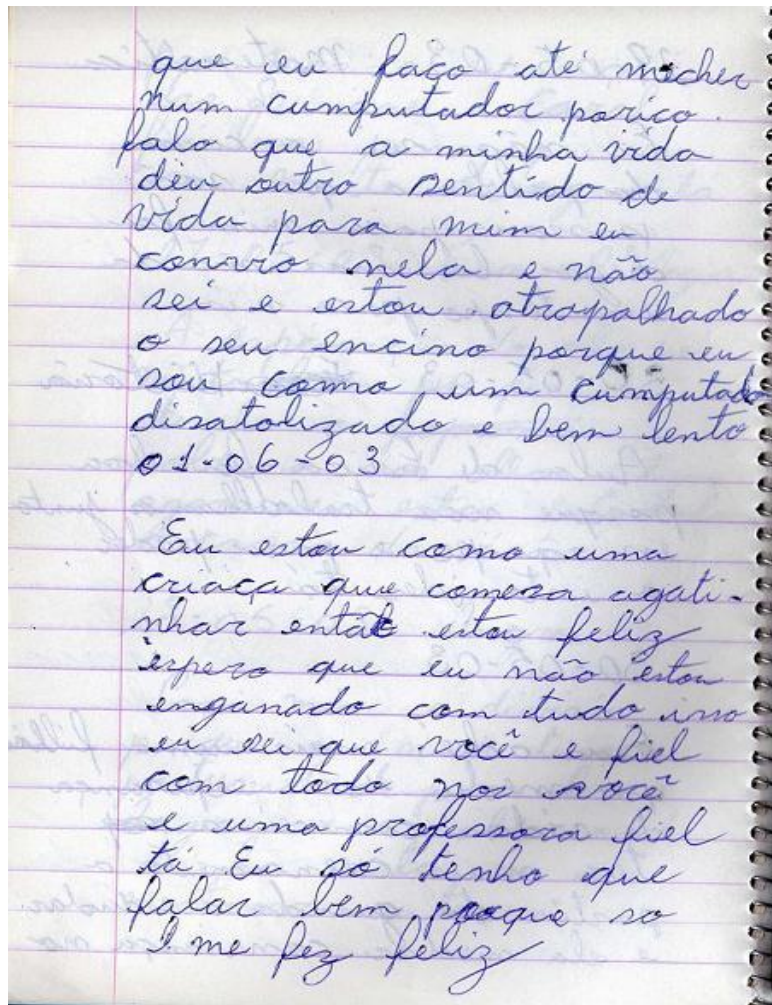


Figura 3 - Caderno de atividades do Sr. Álvaro
(Fonte: Arquivo de Registros do PEJA/UNESP/RIO CLARO, 2003)

O sentido à vida

Ao olhar, mais uma vez, para esses materiais, fragmentos (ou seriam acontecimentos?) que são produzidos no dia a dia da professora-pesquisadora, e aqui descritos, vem-me ao pensamento a questão do espanto. Pesquisa se produz com perguntas, com o que nos causa interrogação, com o que nos causa espanto, com o que nos convida a novos desafios. Assim

também o ensino e os caminhos do aprender: constantes desafios. Os sujeitos que produziram os materiais aqui apresentados continuam causando impacto; o que falam escrevendo é muito preciso e contundente. Escrita atemporal que permanece. Produz sentidos. Mas o que dizer a esses sujeitos? O que dizer desses sujeitos? Que lugar “atribuo” a eles nas pesquisas que realizo, nas reflexões em que mergulho, nos textos que, com sua produção, construo? Nas imagens que deles construo? Posso dar visibilidade à voz deles, pondo-me à escuta e reproduzindo o que falam, para isso há as narrativas, dir-me-ão vocês; posso construir narrativas “com” as falas deles; mas será que essa condição é suficiente para abarcar a pessoa que se “apresenta”, que se impõe em cada um dos fragmentos [figuras]? Sobre “dar a voz” a eles, não seria dar-lhes o que deles, antes, retirei, digo, seu poder de fala por si mesmo? Não há dúvida que cada fragmento de sua produção, os que tenho disponíveis, “confirma” que são sujeitos que têm voz, expressam-na e fazem-se presentes, de modo marcante, no texto escrito. Imagem é presença. Além de garantir o que dizem, “literalmente”, nas citações que copio e colo, com referência de autoria meio informada, meio camuflada, enfim, a pergunta continua martelando: *Onde* se colocam, *onde* os colocamos, *onde* são colocados os sujeitos, cada um deles, na ordem dos “objetos” estudados em nossas pesquisas? A palavra *onde* se refere ao lugar, ao estatuto de pessoa, à constituição partilhada de nos fazermos, ambos, sujeitos de nossas ações, desejos, vontades, cidadãos.

Mais do que ler nas entrelinhas, mais do que qualquer anseio de respostas, a fala-incômodo que aqui trago remete, a meu ver, a sujeitos que se impõem, altivos na sua timidez cabisbaixa, inventores, transgressores talvez dos modos marginais cristalizados como os vemos. Decorrente da visão que temos, de fora, é o modo como conduzimos nosso trabalho pedagógico – que ensina –, como conduzimos nosso trabalho de investigação – que se dispõe a gerar outras (novas?) reflexões –, como conduzimos nossa relação com o outro – num exercício constante de emancipação intelectual que remete ao outro e, em especial, a si [a mim] mesmo, como nos orienta Rancière (2002).

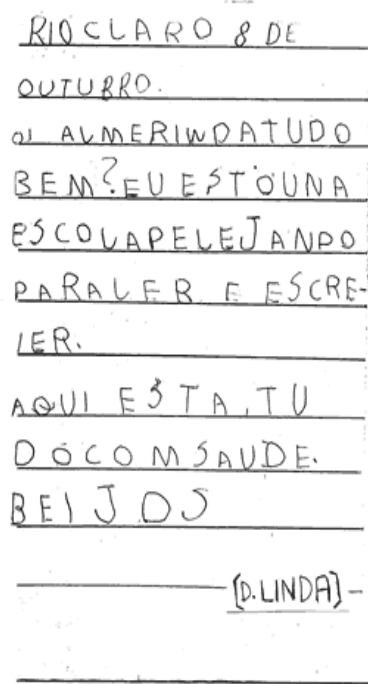
Esses são alguns desafios que a pesquisa em educação, o lugar de professora e o exercício da extensão têm me posto, que gostaria de compartilhar e, quem sabe, encontrar parceria para inventar uma saída. Poderíamos pensar com Foucault que, *ao invés de tomar a palavra, ser envolvido por ela* (2001, p. 5)? Ao invés de tomarmos a palavra, ou dar voz a..., deixarmos-nos ser envolvidos por ela. Em que medida a professora universitária, pesquisadora, poderia se deixar envolver acariciada pelo conforto de uma voz, em continuidade? Não na perspectiva de amenizar a peleja, talvez, mas de compartilhar a peleja.

Algumas considerações

O limite do exercício de reflexão sobre o sujeito da palavra, da imagem e (além da EJA), uma breve descrição de fragmentos / acontecimentos / práticas de pensamento, sinalizadas nos dados empíricos apresentados, talvez não alcance a expressividade dos índices que registram a marca de um contingente de população que muito deixa a desejar do anseio das políticas públicas, qual seja, o de reverter tal condição. No entanto, tal exercício pode contribuir para dar visibilidade a alguns desses sujeitos que, pouco escolarizados,

apresentam fortes argumentos da presença de si mesmos, na relação com o que dizem – escrevendo.

Finalizo este trabalho com a cópia de uma carta produzida em sala de aula. Necessário é reconhecer que não há como não ler o recado que enviam essas pessoas, mulheres e homens, semi-analfabetas/os, à margem da escolarização formal.



RIO CLARO 8 DE
OUTUBRO.
OI ALMERI W DATUDO
BEM? EU ESTO UNA
ESCOLA PELEJANDO
PARA LER E ESCRE-
LER.
AQUI ESTA TU
DO COM SAUDE.
BEI JOS

[D. LINDA] -

Figura 4- A carta de Dona Linda

(Fonte: Arquivo de Registros do PEJA/UNESP/RIO CLARO, 2004)

Uma observação a mais se faz necessária. A intencionalidade teórico-metodológica, aqui apresentada, na busca de intensificação do ato de escrever na relação direta do objeto – a escrita – com quem escreve – o sujeito-escritor-autor, a meu ver, aponta contribuições para o campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Por sua vez, a proposição, como formulada, toca algumas questões que se colocam no fazer metodológico, quando o assunto é a pesquisa em educação, dando foco particular ao lugar atribuído ao sujeito, que pode integrar a ordem de um discurso que seja político, educacional, quiçá, de investigação acadêmico-científica.

Recebido em 20/03/2014
Aceito em: 06/06/2014
mrosamc@rc.unesp.br

Referências

- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____ (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001.
- ARAÚJO, R. R. *Noções sobre a constituição dos sujeitos. Mulheres alfabetizadas têm a palavra* (Dissertação). 2006. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/ppge/dissertacoes.php>
- BACOCINA, E. A. *Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadoras: contribuição para a invenção de modos de aprender e ler*. (Dissertação). 2007. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/ppge/dissertacoes.php>
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. do russo por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BORTOLAZZO, M. *A aventura da escrita. A produção do diário como instrumento didático pedagógico ou de como as crianças escrevem e tecem considerações sobre o ato de escrever* (TCC) 2010. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/tcc/brc/3209/2010/bortolazzo_m_tcc_rcla.pdf
- BRITO, I. Z. *“Cadernos íntimos” diários publicados: um estudo das práticas da escrita na escrita de diários no âmbito das práticas sociais disseminadas* (Dissertação) 2011. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137064P2/2011/brito_iz_me_rcla.pdf
- CALVINO, I. *Palomar*. São Paulo: Schwarcz, 1994.
- CAMARGO, M.R.R.M. *Cartas e Escrita*. Tese de Doutorado. FE-UNICAMP, 2000. Disponível no Sistema Digital Unicamp / Teses e dissertações.
- _____. O ato de escrever: fronteiras entre o saber e o não saber. In: Congresso Luso-brasileiro, II, 2002, Porto Alegre, *Anais...*
- CAMARGO, M.R.R.M.; AGUIAR, C.M. Registros alternativos de saberes culturais: contribuição para a formação de professores. In: BARBOSA, R.L.L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- CAMARGO, M.R.R.M.; BRITO, I.Z. Leitores, leitoras, escritores, escritoras. O exercício da inclusão na ponta do lápis. In: CAMARGO, M.R.R.M; FURLANETTI, M.P.F.R (org.) *Educação de pessoas jovens e adultas: múltiplas faces de um projeto educacional. Aportes teóricos, práticas de formação, contextos produzidos*. São Paulo: Ed. UNESP - Cultura Acadêmica/Pró-Reitoria de Extensão Universitária. 2010.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- CUNHA, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D. B. C.; MOROSINI, M. (org.) *Universidade futurante. Produção do ensino e inovação*. Campinas: Papyrus, 1997.
- FERRARO, A. R. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: se o povo cobrasse? *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo: mai/ago/2008, v.34, n.2.

FOUCAULT, M. As ciências humanas. In: _____. *As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas*. 4.ed. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 7.ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. *A Arqueologia do saber*. 7.ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Sobre educação: diálogos / Paulo Freire e Sérgio Guimarães*. RJ: Paz e Terra, 1992.

JOAQUIM, F. F. *Narrativas do Tietê. Encontros, percursos e as histórias que contamos*.

(Dissertação) 2013. Disponível:

http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137064P2/2013/joaquim_ff_me_rcla.pdf

LARROSA, J. Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, R.L.L. *Trajéórias e Perspectivas da Formação de Educadores*. SP: UNESP Ed., 2004.

MEC-INEP. *Diagnóstico da Situação Educacional de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: 2000.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D.F. *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

SANTOS, V. C. *Cartas, escrita e linguagem. A temporalidade em questão*. (Dissertação) 2009. Disponível em:

http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137064P2/2009/santos_vcc_me_rcla.pdf

SILVA, T.T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000 (4ª. edição).

SURIAN, T. *Um estudo das práticas de escrita de mulheres (escritoras ou não) na Educação de Jovens e Adultos*. (Dissertação) 2009. Disponível em:

<http://www.rc.unesp.br/ib/ppge/dissertacoes.php>

VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Alkal S. A., 2003.