

Amorosidade e letramento no CAPS: poéticas transformadoras para a Educação de Jovens e Adultos

Resumo: Este trabalho apresenta o relato de experiência da Oficina Criativa de Letramento desenvolvida no Centro de Atenção Psicossocial I Manoel Dias Neto, nos dias 13, 22 e 27 de novembro de 2019, com o objetivo de dialogar com as práticas de letramento e alfabetização, com base nos estudos de Tfouni (2004) e no método de educação para jovens e adultos proposto por Paulo Freire (1967). Ao culminar em uma produção coletiva de um poema, a Oficina demonstrou as potencialidades criativas de um grupo de adultos letrados, ainda que não alfabetizados, reificando, assim, a importância de o pedagogo ocupar espaços não-escolares para a condução da aprendizagem junto aos cuidados com a saúde mental.

Palavras-chave: Amorosidade. CAPS. EJA. Letramento. Relato de experiência.

Lovingness and literacy in CAPS: transformative poetics for Youth and Adult Education

Abstract: This paper presents the experience report of the “Oficina Criativa de Letramento desenvolvida” (Creative Literacy Workshop) held at the “Centro de Atenção Psicossocial I - Manoel Dias Neto” held on November 13, 22 and 27, 2019, in order to dialogue with literacy and alphabetization practices based on the studies by Tfouni (2004), using the education method for youth and adults proposed by Paulo Freire (1967). Reaching a collective production of a poem, the Workshop verify the creative potential of a group of lettered adults, even if not literate, thus reinforcing the importance of the pedagogue in other non-school spaces for conducting learning with mental health.

Keywords: CAPS (Psychosocial Care Center). EJA (youth and adult education). Literacy. Lovingness. Experience Report.

Amor y alfabetización en CAPS: poética transformadora para la educación de jóvenes y adultos

Recebido em 30/09/2020
Aceito em 23/11/2020
Publicado em 23/02/2021

eISSN 2675-1933
 10.37853/pqe.e202107



Resumen: Este trabajo presenta el relato de experiencia del Taller de Alfabetización Creativa desarrollado em el Centro de Atención Psicosocial I Manoel Dias Neto, los días 13, 22 y 27 de noviembre de 2019, conel objetivo de dialogar com las prácticas de alfabetización y letramiento (el camino sociocultural para adquirir la capacidad de escribir), a partir de los estudios de Tfouni (2004) y em el método de educación para jóvenes y adultos propuesto por Paulo Freire (1967). Al concluir secon la producción colectiva de un poema, el Taller demostró el potencial creativo de un grupo de adultos letrados, a um que no alfabetizados, cosificando así la importancia de que el pedagogo ocupe espacios no escolares para conducir el aprendizaje y el cuidado conlasalud mental.

Palabras clave: CAPS (psychosocial care center). EJA (youth and adult education). Literacy. Lovingness. Experience Report.

1 Introdução

2

A análise e a reflexão aqui compartilhadas resultam de uma experiência vivida no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), a partir da Oficina Criativa de Letramento com seus respectivos usuários¹. Ademais, o presente trabalho refere-se a uma abordagem transformadora e criativa relacionada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), aplicada entre os dias 13, 22 e 27 de novembro de 2019 no CAPS I Manoel Dias Neto, localizado na cidade de Planalto (BA).

Em leituras relacionadas ao CAPS, notamos que é proposta, em seu manual (Ministério da Saúde [MS], 2004), a realização de oficinas terapêuticas grupais, com o objetivo de “integração social e familiar, a manifestação de sentimentos e problemas, o desenvolvimento de habilidades corporais, a realização de atividades produtivas, o exercício coletivo da cidadania” (Ministério da Saúde, 2004, p. 20).

¹ De acordo com o glossário encontrado no final do Manual do CAPS (Ministério da Saúde, 2004), o termo “usuários” diz respeito a pacientes, pessoas atendidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS). O termo adotado reflete o caráter transitório do uso das instituições de assistência a pessoas em situação de sofrimento psíquico, em oposição à lógica manicomial. Assim, o paciente “usa” os serviços de saúde mental, não pertence nem é assujeitado a ele.

No CAPS visitado, há experiência com oficinas terapêuticas, mas não em transversalidade com a educação. Com isso, a partir de uma visita e conversa com os responsáveis do local, surgiu a ideia de elaborar uma Oficina Criativa. O manual do CAPS já aborda a temática da oficina de alfabetização, ao afirmar que “. . . esse tipo de oficina contribui para que os usuários que não tiveram acesso ou que não puderam permanecer na escola possam exercitar a escrita e a leitura, como um recurso importante na (re)construção da cidadania” (Ministério da Saúde, 2004, p. 21).

A educação é um direito social que, além de ser garantido por lei, contribui para o processo terapêutico dos usuários do CAPS, possibilitando uma nova visão dos espaços de atuação para o educador, neste caso, o pedagogo, profissional que, segundo as diretrizes do curso de pedagogia, estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006, poderá atuar em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Assim, é possível, para o pedagogo, “trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2006, p. 2). Nesse documento, também é citada a diversidade de experiências para as quais esse profissional está apto, tendo formação para o reconhecimento das dificuldades de cada indivíduo e podendo fazer adaptações para a concretização do trabalho educativo².

A experiência relatada no presente trabalho, nomeada como Oficina Criativa de Letramento, teve como objetivos não só o diálogo com usuários, o qual estimula o desenvolvimento de habilidades comunicativas, mas também uma ampliação de conhecimentos relacionados a da alfabetização e do letramento, considerando que esses sujeitos carregam uma bagagem cultural que pode contribuir para compreensão dos ensinamentos técnicos. Esse procedimento visou a participação coletiva do grupo — composto por sujeitos alfabetizados e não-alfabetizados —, respeitando as possibilidades de cada indivíduo. Com isso, a Oficina foi organizada em três encontros,

² “Art. 6. § I – e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial” (Conselho Nacional de Educação, 2006, p. 3).

com temáticas direcionadas, de modo que a relação dialógica fosse estabelecida na interação entre os usuários.

Portanto, este relato tem o propósito de abordar os pressupostos do letramento, dialogando com traços pedagógicos da EJA. Pretende-se, também, descrever os processos executados na realização da Oficina, evidenciando a análise da capacidade criadora dos usuários em um local que estimula a aptidão criativa do ser. Para isso, utilizou-se pressupostos e concepções sobre a educação presentes em Paulo Freire (1967, 1974, 1989, 2001, 2019) e os conceitos de alfabetização e letramento propostos por Tfouni (2004), Tfouni, Pereira & Assolini (2017, 2018) e Tfouni et al (2008). Ao pensar em uma modalidade de ensino que se adeque ao perfil dos sujeitos do CAPS, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) mostra-se ideal. Os sujeitos-usuários³ que frequentam o Centro possuem características próprias que devemos considerar, uma vez que, mesmo que alguns usuários não sabiam ler e escrever formalmente, eles possuem conhecimentos que devem ser valorizados no momento de aprendizagem.

4

2 “Ninguém escapa da educação...”

É importante destacar que letramento e alfabetização são processos de aquisição da linguagem no desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Tfouni (2004), a alfabetização se diferencia do letramento, mas está sempre em conjunto com ele. Nesse sentido, a alfabetização, para Tfouni (2004, p. 9), “refere-se aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem.” A autora afirma, então, que a alfabetização é um processo de representações diversas, tanto na escrita quanto na leitura, as quais são de naturezas diferentes, envolvem a escrita, leitura e fala. Ademais, ainda conforme Tfouni (2004), na alfabetização, encontram-se aspectos da escrita e da oralidade em relação de interdependência. Neste sentido, a alfabetização não acontece de modo linear, envolve processos crescentes de complexidade.

³ Termo resgatado e adaptado do artigo de Tfouni, Pereira & Assolini (2017).

O letramento, por sua vez, de acordo com Tfouni (2004, p. 20), envolve “aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Dessa forma, esse processo é amplo e utiliza tanto a oralidade quanto o código escrito ou lido para interação social. Tfouni, Pereira & Assolini, (2018) afirmam que o letrar implica em respeitar a diferença no uso da língua, mas também deve possibilitar que todos dominem a língua de prestígio ao falar e ao escrever. Para mais, a oralidade também se insere na questão do letramento, pois há sujeitos que não sabem ler ou escrever e dominam conhecimentos da cultura oral⁴ que estão presente na escrita. Em outras palavras, para ser letrado, não é preciso ser alfabetizado. Entende-se, portanto, que o letramento envolve todo conhecimento presente na sociedade, e as práticas orais de discurso ampliam este fenômeno, assim, a alfabetização se encaixa no letramento, pois depende-se dele para alfabetizar, mas o letramento independe da alfabetização, visto que extrapola a aprendizagem formal escolar. Segundo os autores,

Letrar significa dar acesso às práticas sociais onde a escrita é usada, direta ou indiretamente, como veículo de materialização. Letrar quer dizer mostrar que todos, ricos ou pobres, de *qualquer idade*, têm direito ao conhecimento acumulado pela cultura humana, depositado em bibliotecas, *drivers*, na cultura oral, na gíria, na música, dentro ou fora da escola. Letrar é respeitar a diferença nos usos da língua, mas também possibilitar que todos dominem a língua de prestígio, ao falar ou ao escrever (Tfouni, Pereira & Assolini, 2018, p. 23, grifo nosso).

Assim, o letramento é uma aquisição de conhecimento social que acontece, sem limites, ao longo da vida, inserindo-se, também, na modalidade de ensino para jovens e adultos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da educação básica, que atravessa a educação fundamental e o ensino médio e, atualmente, é amparada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96. O público-alvo específico desta modalidade de ensino, cujas funções são reparar, equalizar e qualificar⁵, são sujeitos que não tiveram acesso à educação escolar na idade apropriada. A EJA possui metodologias e didáticas próprias para adaptar o ensino as diversidades dos seus sujeitos, englobando todo um processo de aprendizagem que possibilita aos alunos o desenvolvimento de capacidades

⁴ “. . . todos alcançamos algum nível de letramento, mesmo os não alfabetizados” (Tfouni, Pereira & Assolini, 2018, p. 17).

⁵ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 11/2000), estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Reparadora por reparar a negação ou a evasão escolar, equalizadora por igualar o acesso ao ensino e qualificadora pela formação técnico profissional.

emancipatórias e habilidades de ler e escrever. Desta forma, a EJA pode ser oferecida em qualquer ambiente educativo que possua a necessidade dessa modalidade de ensino. Por possuir diversas metodologias para a ação educativa, ela possibilita a criatividade do ensino, adaptando-se à realidade do sujeito. A EJA possui caráter e características de inclusão (Morás, Nogueira & Boscarioli, 2021), pois, por atender um público diverso, essa modalidade traça planos pedagógicos que atendam as pluralidades.

O letramento, na perspectiva da EJA, articula-se com conhecimentos já adquiridos pelos sujeitos e enriquece sua bagagem cultural, além de potencializar e ampliar suas habilidades da escrita, leitura e fala. Nesse sentido, o letramento dá acesso às práticas sociais nas quais a escrita e a leitura são utilizadas, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos sujeitos, e, numa visão freiriana, possibilitando a interpretação e transformação da realidade por eles. Essa capacidade revolucionária que Paulo Freire (1967) enfatiza sobre a educação é possível quando a alfabetização e o letramento se dão de maneira crítica e consciente, fazendo com que o indivíduo reconheça seu espaço de direito e o ocupe. Portanto, a alfabetização, o letramento e a criticidade colaboram para emancipação do sujeito e são uma verdadeira arma simbólica para libertação do homem.

Freire foi um educador brasileiro que elaborou o método de alfabetização que parte de elementos do cotidiano do sujeito. Esse educador organizou oficinas educativas, as quais nomeou como círculos de cultura, utilizando-se do diálogo sobre temas de interesses dos participantes para alfabetizá-los. Em sua concepção de educação, Freire (1967, 1974, 2019) destaca o protagonismo do sujeito em seu processo de aprendizagem, tendo em si potencialidades para aprender. Nessa perspectiva, o educador tem papel de estimular essas potencialidades, pois “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas é criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2019, p. 47).

Defensor da educação popular, Freire se dedicou a produzir obras que propunham a conscientização e emancipação do pensamento crítico dos sujeitos que exercem um papel ativo de cidadãos. Ele afirmava que era necessária uma educação para a decisão, ou seja, para a responsabilidade social e política. O seu método é muito

utilizado para a alfabetização na modalidade de ensino EJA, sendo adaptado às realidades e contextos em que os sujeitos se encontram. A abordagem do método baseia-se em cinco passos:

1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará.
2. A segunda fase é constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado. Seleção a ser feita sob critérios: a — o da riqueza fonêmica; b — o das dificuldades fonéticas (as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa sequência que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades); c — o de teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc.
3. A terceira fase consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar.
4. A quarta fase consiste na elaboração de fichas roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. Estas fichas-roteiro devem ser meros subsídios para os coordenadores, jamais uma prescrição rígida a que devam obedecer e seguir.
5. A quinta fase é a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (Freire, 1967, p. 111-114).

No método freiriano (1967, 1987), é priorizada a questão do diálogo como um fenômeno humano, relacionando-o com a comunicação do homem com o homem, do homem com o outro e o homem com o mundo. Desta forma, o diálogo tem destaque em seu método, já que ocorre através do encontro com o outro, na interação com o outro: “. . . o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais . . .” (Freire, 1974, p. 51, grifo nosso). No diálogo entre homens, encontra-se a palavra, uma um termo poético usado para se referir ao conhecimento. É importante ressaltar que a interação entre os sujeitos, o encontro de homens para compartilhar a palavra, deve ocorrer em uma relação horizontal. Com isso, Freire (1974) também trata da questão da amorosidade nas relações entres sujeitos e com o mundo. Assim, sem amor não há diálogo: “*Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo*” (Freire, 1974, p. 51, grifo nosso).

Na relação de amorosidade e diálogo, Freire (1987) afirma o papel ativo do educador, que deve estabelece uma relação dialógica com seu educando, estimula e proporciona situações de aprendizagem. Essa relação horizontal entre quem ensina e quem aprende, na qual o educador não possui todo o conhecimento e o educando não é o ser passivo, cria um elo de confiança. Na relação de diálogo, o educador e o educando *educam-se*: “. . . o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1987,

p. 44). Ademais, ao pensarmos no papel do educador na EJA, o pedagogo é o responsável pelo compromisso técnico e político nesta modalidade de ensino. Na EJA, esse profissional atua na busca pela emancipação do sujeito e estimula a construção da autonomia, baseando-se nos elementos de participação, respeito às diversidades e diálogo. As habilitações da pedagogia abrangem públicos diversos e o espaço de atuação ultrapassa o campo escolar, por isso, há possibilidades de atuação em espaços educacionais não-formais. De acordo com Ortega e Santiago (2009), o raio de atuação do pedagogo é ampliado por uma gama de espaços educativos que demandam criticidade, consciência histórica e perspectiva política. Assim, a tarefa didático-pedagógico ultrapassa a visão tradicional de ensino, segundo a qual o professor deve atuar apenas na escola. A educação pode ser adquirida em todo lugar, portanto, o educador deve estar presente onde ela estiver.

Na EJA, a concepção de educação freiriana dá base para o desenvolvimento de projetos educacionais, por adaptar o ensino à realidade do aluno, já que o método reconhece o protagonismo social do sujeito, que é o centro do processo educativo, possibilitando o desenvolvimento da aprendizagem. Por consequência, a educação emancipatória leva o indivíduo a potencializar sua capacidade criadora, autêntica e autônoma. Entretanto, para essa aprendizagem se tornar efetiva, é preciso trabalhar alfabetização junto aos letramentos do sujeito. Como Freire (1989) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, considera-se que a alfabetização anda lado a lado com o letramento.

Os processos de alfabetização e letramento podem ocorrer em qualquer lugar que estimule a aprendizagem. Deste modo, o ambiente educativo é moldável. Nas palavras de Brandão (2007, p. 1), “ninguém escapa da educação”, e, além disso, para o autor, não há um modelo único para ser exercida a ação educativa: “não há uma *forma única* nem um *único modelo de educação*; a *escola não é o único lugar onde ela acontece* e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (Brandão, 2007, p. 9, grifo nosso).

Desse modo, cabe ressaltar que a educação ultrapassa os âmbitos de espaços formais. De acordo com Libânio (2010), o desdobramento da educação intencional se

divide em educação formal e não-formal. A educação formal é a que se insere em espaços programados para exercer a ação educativa, como escolas. A não-formal possui um caráter intencional educacional e está estabelecida em relações fora do ambiente escolar. Esse tipo de ação pode ser realizada em igrejas, teatros, praças e, também, em centros de acolhimento, onde há uma intenção educacional consciente. Um exemplo desses espaços é o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), que presta assistência clínica e medicamentosa e oferece oficinas terapêuticas e ocupacionais como forma de tratamento de doenças psíquicas, sendo essas oficinas realizadas em grupos, com o objetivo de ampliar a interação social e contribuir para desenvolvimento dos usuários.

No Brasil, a reforma psiquiátrica reivindicou a elaboração e implantação da Constituição brasileira de 1988 e, também, a criação da política de saúde para todos no Sistema Único de Saúde (SUS). Desse modo, foram pensadas novas formas para a organização e melhoria do atendimento básico da saúde pública, principalmente, no atendimento de pessoas com transtornos mentais. A política específica para atender esse público foi criada em 2001, com a Lei nº 10.216, que dá uma nova visão para o cuidado com a saúde mental:

Art. 1º Os direitos e a proteção das pessoas acometidas de transtorno mental, de que trata esta Lei, são assegurados sem qualquer forma de discriminação quanto à raça, cor, sexo, orientação sexual, religião, opção política, nacionalidade, idade, família, recursos econômicos e ao grau de gravidade ou tempo de evolução de seu transtorno, ou qualquer outra (Lei nº 10.216, 2001).

Dito isso, os CAPS são instituições que atendem pessoas em situação de sofrimento psíquico — transtornos mentais, psicoses, neuroses graves e demais quadros — cuja severidade ou persistência torna necessário um acompanhamento sistemático e transdisciplinar. Assim, têm como objetivo oferecer atendimento à população de sua área de abrangência, realizando o acompanhamento clínico e a reinserção social dos usuários. Os CAPS apoiam-se na busca pela *autonomia do sujeito, em sua amplitude, pelo acesso ao trabalho, lazer, reafirmação dos direitos e deveres do cidadão e o fortalecimento dos laços familiares e comunitários*⁶.

⁶ Estes centros propõem assistência à saúde mental dos usuários, bem como sua inclusão na sociedade. Além disso, o CAPS não possui um único formato de atendimento; para cada demanda, há um tipo de atendimento especializado. São eles: CAPS I e II (utilizados para o atendimento diário dos usuários com transtornos mentais severos e persistentes); CAPS III (atende a população com transtornos mentais

O CAPS é, portanto, um espaço com possibilidades amplas para exercer um trabalho de cunho educativo. As oficinas terapêuticas e ocupacionais oferecidas nesse espaço possibilitam a execução de um trabalho pedagógico que auxilie no tratamento e no desenvolvimento cognitivo dos usuários. Deste modo, ao pensar em abordagens transformadoras da EJA, é notada a possibilidade de oferecer uma oficina com fins educativos no espaço do CAPS, pois percebemos sua grande potencialidade como espaço de letramento. A semelhança da EJA com o CAPS é notada pela característica de inclusão, uma vez que ambos são formados por sujeitos plurais, que, nesses ambientes, são acolhidos e preparados para exercício da vida social. Assim como na EJA, a presença do educador no CAPS justifica-se, tendo em vista a necessidade de elaboração e condução da atividade pedagógica.

Para concretização desta experiência, foi visitado o CAPS I Manoel Dias Neto, que se encontra na cidade de Planalto (BA) — único Centro de Atenção Psicossocial, devido ao pequeno porte populacional do município —, e é composto por uma equipe multiprofissional⁷, a qual tem como foco a reinserção social, por meio do resgate dos direitos e deveres do cidadão. O indivíduo que chega ao CAPS é acolhido e encaminhado para uma triagem que avalia se ele se encaixa no perfil do atendimento do centro ou não. Caso não se enquadre, é encaminhado para o local correto, e, se cumprir os requisitos para ser paciente do local, é direcionado para os atendimentos com os profissionais que trabalham no CAPS. Deste modo, ele também será direcionado a participar das oficinas terapêuticas oferecidas neste espaço.

3 Metodologia

O presente artigo aborda um relato de experiência derivado de pesquisa-ação realizada no CAPS I Manoel Dias Netos que culminou na Oficina Criativa de Letramento

severos e persistentes); CAPSia (especializado em crianças e adolescentes) e CAPSad (para o atendimento diário da população com transtornos decorrentes do uso de substâncias psicoativas).

⁷ “Os profissionais que trabalham nos CAPS possuem diversas formações e integram uma equipe multiprofissional . . . Os profissionais de nível superior são: enfermeiros, médicos, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, *pedagogos*, professores de educação física ou outros necessários para as atividades oferecidas nos CAPS” (Ministério da Saúde, 2004, p. 26, grifo nosso).

aplicada por uma estudante do segundo semestre do curso de graduação em pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em cumprimento de crédito prático da disciplina Psicologia II.

Ao optarmos pela pesquisa-ação enquanto procedimento metodológico, consideramos sua compreensão como “resultado de uma atitude do ser humano ciente do mundo – do qual ele mesmo é parte integrante –, para entendê-lo, reconstruí-lo e, conseqüentemente, torná-lo inteligível” (Fachin, 2006, p. 140). Assim como afirma Thiollent (1996) esta tem função política que consiste em obter informações e conhecimentos em virtude de uma determinada ação de caráter social, o que melhor se adequa aos direcionamentos de nossos objetivos, materializados nesse relato de experiência. Assim, por relato de experiência compreende-se um texto de natureza técnica-científica que, segundo Thiollent (1996), as produções textuais deste gênero podem contribuir para as interpretações no campo teórico.

Para conhecer o CAPS I Manoel Dias Neto, foi realizada uma primeira visita, cujo objetivo era conhecer o espaço, os usuários e as relações no desenvolvimento das atividades e aprendizagem em análise institucional. A Oficina Criativa de Letramento ocorreu nos dias 13, 22 e 27 de novembro de 2019, datas escolhidas de acordo com a disponibilidade da facilitadora e do local. Os encontros foram presenciais, no próprio Centro de Atenção Psicossocial, e ocorreram pela manhã, tendo início às 8h (oito horas) e encerrando às 11h (onze horas).

O CAPS que funciona na cidade encaixa-se no perfil de CAPS I, que é o tipo especializado em atendimento diário a todas demandas, por se tratar de um município de apenas 24.481 habitantes (IBGE, 2010). Os sujeitos que utilizam os serviços desse centro apresentam um perfil de vulnerabilidade social.

O grupo que se formou para a Oficina contou com 15 pessoas, havendo variabilidade de presença nos dias de encontro. Ademais, esses participantes estavam na faixa etária de 20 a 60 anos e a maioria deles eram do sexo feminino. Esses sujeitos, em sua maioria, são semianalfabetos, mas têm um nível de letramento que os permite conhecer as normas da língua escrita, como será explanado a seguir. No entanto, dentre esses participantes, também há pessoas alfabetizadas, inclusive, com vivência

acadêmica, que se disponibilizaram a participar da Oficina, por afinidade e companheirismo aos demais. Durante a experiência, utilizaram-se materiais básicos para uma atividade pedagógica, como papel de ofício, lápis de cor, quadro branco, pincel para quadro, lápis, tesoura e giz de cera. A Oficina também contou com os instrumentos disponíveis no local, como mesas e cadeiras.

3. 1 Procedimentos

Os encontros foram realizados em três dias, culminando na criação coletiva de um poema, cuja narrativa reverbera os temas, relações e diálogos que foram trabalhados e desenvolvidos na Oficina, junto às práticas letradas dos sujeitos-usuários. Durante a produção do poema, os sujeitos manifestavam oralmente as rimas ou frases e a facilitadora as escreviam, para visualizar a conexão das estrofes. Ao final, a Oficina resultou no seguinte poema:

AMOR AO CAPS

Amor verdadeiro

Não é traiçoeiro

É o *amor* que prevalece.

A vida inteira

O tempo inteiro.

Amor não é passageiro,

É *companheiro*

O *amor* que transborda o coração, e nos enche de paixão.

E não nos deixa caí na *exclusão*.

Pois, quem tem *amor*

Tem Deus no coração.

CAPS é o verdadeiro centro de *acolhimento*

Que acolhe pessoas

A todo momento

Durante todo tempo

Incluindo ao centro.

As pessoas que aqui trabalha

Nos escuta

E nos *compreende*

Nós deixando sorridente.

O *amor*, o carinho

Aqui a gente sente.

O companheirismo e a luta de cada dia,
É o que enfrentamos com eles a todo momento.

Amigos aqui conhecemos,

E permanecemos
Na *amizade* a todo tempo
Pois, *amizade* verdadeira é aquela
Que dura a vida inteira!

CAPS nos *incluí* na vida lá fora
Fazendo sentir
Uma *felicidade* que extrapola.

O C A P S, é:
Carinho
Amor
Paz
Saúde

A base freiriana compôs o processo de criação do poema: o CAPS foi proposto como tema gerador e, assim, as palavras que constituíram o texto evocaram as diversas discussões dos encontros anteriores. No primeiro encontro, foi realizada uma roda de conversa para apresentação da Oficina, baseando-se em dinâmicas de apresentação de grupo encontradas no livro *Para ler e escrever-, orientações para o alfabetizador, do projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos* (Aja Bahia, 1996). Nesse dia, já se dialogava sobre os laços afetivos que os indivíduos formaram no CAPS e, no encontro, foram separadas algumas palavras geradoras⁸, tais como: companheirismo, capacidade, inclusão, felicidade, amizade, carinho, coragem, exclusão, paz, amor e saúde. A atividade proposta para este dia se relacionava com a dinâmica de apresentação de grupo.

No segundo encontro, formou-se um círculo de conversa para apresentação e debate sobre a relação e os significados das palavras selecionadas no encontro anterior. O encontro foi elaborado a partir da metodologia freiriana, de modo adaptado. Ao longo do debate, surgiram novas palavras, que enriqueceram as discussões, pois os participantes, em comparação ao primeiro encontro, sentiram-se mais à vontade e contaram mais sobre suas experiências de vida. Esses sujeitos sustentaram o debate de forma coletiva, assim, todos os que estavam presentes na Oficina participaram da conversa. A atividade proposta nesse dia foi realizada em dupla e consistiu em um exercício no qual se trabalhava com reconhecimentos de letras e palavras.

⁸ “Estas palavras, de uso comum na linguagem do povo e carregadas de experiências vividas, são decisivas, pois, a partir delas o alfabetizador irá descobrir as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas específicas de seu idioma, além de que servirão de material inicial para descoberta de novas palavras” (Freire, 1967, p. 10).

No terceiro encontro, durante o qual houve a composição do poema, os participantes da Oficina utilizaram suas habilidades letradas e criativas para concretizar o texto poético. Esse encontro seguiu uma didática estruturada para a montagem do poema. Assim, no primeiro momento, foi apresentado pela facilitadora o que é poema e como é formado. Para a exemplificação, foram lidos alguns poemas sobre temas discutidos nos encontros anteriores. Em seguida, foi discutido o que os participantes entenderam sobre a leitura dos poemas e, também, foi perguntado ao grupo se eles já tinham tido algum contato com a leitura de poemas ou a oportunidade de fazer um. As respostas indicaram que já tinham presenciado a leitura de poemas nas igrejas e na praça, porém nenhum deles tinha feito um poema até aquela ocasião.

No momento da elaboração do poema, o grupo propôs o tema *CAPS*, pois os laços afetivos que se formaram naquele espaço são de grande importância para os usuários. Além disso, a palavra *amor* foi a principal a ser ressaltada, o que evidenciou a demonstração de afeto ao ambiente. Para a elaboração do texto, todos falavam uma palavra ou uma frase que se encaixava com o tema. Todos participaram da elaboração do poema. Os participantes fizeram a montagem e combinação das palavras de forma oral e a facilitadora as transcrevia. Ao longo da formação do texto, novas ideias e temas foram surgindo e os próprios participantes desenvolveram estratégias para que o texto não ficasse cansativo ou repetitivo, além de se preocuparem com as rimas. Ao longo da atividade, ao tratar de alguns temas afetuosos, algumas pessoas também fizeram relatos pessoais de sua experiência de vida, enriquecendo o encontro.

Ao final do poema, foi montado um acróstico com a sigla *CAPS*, no qual as palavras selecionadas relacionam-se com os sentimentos dos sujeitos perante o Centro. Para a ilustração do poema, foi solicitado que os participantes da Oficina fizessem um desenho associado ao texto. Ao final do encontro, todos manifestaram satisfação com a atividade e com a experiência da Oficina.

4 “CAPS é: carinho, amor, paz e saúde”

O caráter e as características de inclusão, próprios da modalidade de ensino EJA, colaboraram para explorar as potencialidades de cada *ser* como criador e integrá-los ao

grupo. Ao ouvir, ao perguntar e ao falar, cada indivíduo exercita habilidades individuais que envolvem os sistemas de alfabetização e letramento, e, com isso, enriquecem sua bagagem cultural. Traços pedagógicos próprios da EJA deram caminho para organizar e desenvolver as atividades, que foram adaptadas à realidade e às condições dos sujeitos-usuários, de modo que a situação didática proporcionada pelas atividades contribuiu para a produção do poema. Isso posto, a adoção do método freiriano para a condução da atividade também contribuiu para uma abordagem exploratória dos temas.

Dessa forma, os encontros, interligados por uma sequência didática, que envolvia um conjunto de exercício de habilidades, resultaram na materialização da aprendizagem: *o poema*. Para a elaboração do texto, sentimentos de afeto inspiraram o grupo, o que demonstrou que essa relação estabelecida durante a Oficina teve um impacto coletivo na função criadora de cada *ser*.

As palavras que formam o poema fizeram parte dos encontros, assim como fazem parte do cotidiano dos usuários no CAPS. A mais repetida era *amor*, que evidenciou os laços afetivos formados no CAPS. Os participantes relacionaram essa palavra com músicas, novelas, relacionamentos pessoais e outras coisas do seu cotidiano. Ao se referirem especificamente ao *amor ao CAPS*, os sujeitos demonstram um sentimento afetivo ao espaço e aos profissionais que lá trabalham⁹. Freire (1967) falava, em sua obra, sobre a amorosidade no processo educativo na questão do diálogo, elegendo esse sentimento como matriz da comunicação:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 1967, p. 114).

A relação de amorosidade dos usuários com os profissionais de saúde que atuam no Centro estabelece uma comunicação na troca de informações. Ou seja, os profissionais, por possuírem um conhecimento técnico sobre os tratamentos e remédios consumidos por aqueles pacientes, orientam-nos de maneira simples e informativa, o

⁹ No diário de pesquisa, encontra-se a seguinte anotação: “o *amor*, a *amizade* e a *união* é o que mais está presente, nem parece que tem pessoas com problemas mentais, pois, as pessoas conversam, rir, fazem piadas como se todos fossem *melhores amigos*”.

que gera uma relação de respeito e confiança¹⁰ entre profissionais e usuários. Pelo relato dos sujeitos-usuários, esta situação gera um sentimento de compreensão, uma vez que um entende a situação do outro. Nesse sentido, vale destacar que

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (Freire, 1974, p. 51).

O diálogo também interfere na relação de *acolhimento* que esses usuários sentem no ambiente do CAPS. Ao longo dos encontros, uma das palavras geradoras foi o *acolhimento*, ato que, para eles, é proporcionado no Centro. Em alguns momentos, a palavra *exclusão* soou de maneira entristecida, pois eles se sentiam excluídos da sociedade por estarem em situação de sofrimento psíquico, e, no CAPS, a palavra exclusão era substituída pela palavra *inclusão*, pois lá eles se sentem acolhidos e incluídos¹¹. Portanto, o CAPS, além de ser um espaço de assistência à saúde mental, é um ambiente que proporciona relações sociais entre pessoas. Desse modo, ocorre uma troca de conhecimentos subjetivos.

Na Oficina, a escuta era importante, pois dava espaço aos sujeitos para falarem foi uma forma de estimular a autonomia entre eles. Nos diálogos sobre as palavras, os usuários exercitaram os conhecimentos de mundo e aprenderam novos, ao escutarem os outros¹². Assim, afirma Freire:

De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure “entrar” no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fornece a comunicação (Freire, 2019, p. 115).

Dar a eles essa oportunidade de escutar e de falar afirma o sujeito como autor do seu próprio discurso, da sua *palavra e* de sua vida. Reconhecendo-se como autor da palavra, o sujeito percebe o outro quando escuta. Essa relação de compreensão, de

¹⁰ “Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente” (Freire, 1974, p. 52).

¹¹ “Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (Freire, 1974, p. 48).

¹² “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1974, p. 50).

reconhecimento do outro é uma relação dialógica e, dessa interação, cria-se a *amizade*, outra palavra geradora, que foi trabalhada na Oficina e destacada no poema. Assim, como afirmam Tfouni, Pereira e Assolini (2018, p. 18), “ver-se outro, ser-se no outro, como se sabe, é condição fundamental para que o sujeito aceda à intersubjetividade e alcance a autonomia”.

As relações de amizade no CAPS são estabelecidas a partir da troca de afeto, de compreensão e de solidariedade. O sentimento de apoio mútuo entre o grupo se resalta na preocupação dos participantes de englobar todos na produção do texto criativo. O resultado do processo de criação é nomeado pelos sujeitos como um sentimento de *felicidade*, sentimento subjetivo, mas que, na linguagem poética, foi expresso de maneira evidente.

A criação do poema proporcionou aos sujeitos-usuários o contato com elementos da alfabetização e do letramento de diversas maneiras. Seguindo o raciocínio de uma sociedade alfabetizada, houve a preocupação com a montagem do poema: se as palavras encaixavam, se rimavam, se estava de acordo com o tema proposto. Constatou-se que a escolha de fazer um poema colaborou para o desenvolvimento criativo dos sujeitos, os quais, ao falarem sobre o CAPS, reafirmaram a importância do ambiente para seu tratamento e para o fortalecimento de vínculo afetivo nas relações sociais estabelecidas. Além disso, o ambiente letrado contribuiu para o desenvolvimento de novas aprendizagens, pois, nos diálogos ao longo dos encontros, experiências foram adquiridas e colocadas em prática. Freire (2001) afirma que toda situação educativa implica na presença de sujeitos — educandos e educadores —, objetos de conhecimentos a serem transmitidos, objetivos — mediatos ou imediatos — e métodos ou técnicas para transmissão, que devem estar relacionados com os objetivos da ação educativa. No CAPS, encontram-se os sujeitos-usuários, que são os educandos; a facilitadora, que estimula a aprendizagem; métodos traçados para concretizar os objetivos; e o objeto a ser conhecido, a *palavra*. Quando fizemos um recorte do poema pronto, obtivemos algo materializado, feito a partir da capacidade criadora e criativa dos sujeitos-usuários. Assim, a experiência literária contribuiu para potencializar a capacidade criativa do *ser mais*.

Utilizar a expressão oral ampliou a criatividade dos usuários. Numa perspectiva de letramento, vê-se, com base em Tfouni (2004), que os sujeitos da Oficina, por viverem em uma sociedade letrada, já possuíam conhecimento de um sistema escrito usado pela sociedade. Daí a preocupação de montar o poema nas normas exigidas por um sistema escrito. O letramento e a alfabetização, na Oficina, atuaram de forma conjunta nas execuções de atividades que envolviam habilidades exigidas da alfabetização e a compreensão e interpretação das práticas sociais presentes no letramento. Com isso, destaca-se

[...] o fato de o letramento poder atuar indiretamente, e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Esse movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém, intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito... (Tfouni, 2004, p. 38).

Na experiência da Oficina, contamos com o auxílio do letramento para a leitura de mundo desses sujeitos. De acordo com Tfouni, Pereira e Assolini (2018), o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, entretanto, esses dois elementos são fundamentais para o desenvolvimento individual de habilidades cognitivas. Com isso, Tfouni (2004) também propõe que não podemos afirmar que existem pessoas “iletradas”; o que existe, de fato, são níveis¹³ de letramento. Essa afirmação foi comprovada na Oficina, visto que foram encontrados diversos indivíduos que já tiveram contato com os conhecimentos produzidos pela sociedade, porém, entre cada sujeito, os conhecimentos são variados. Não se pode afirmar que existem os que sabem mais e os que sabem menos¹⁴; o que queremos dizer é que há indivíduos que, mesmo em situação de sofrimento psíquico ou outras vulnerabilidades (sejam elas biológicas, psicológicas e/ou sociais), tiveram ou têm a oportunidade de desenvolver habilidades como a escrita e a leitura. A aprendizagem é adquirida de forma contínua desde o nascimento, em todos os locais em que o sujeito se insere. Saber ler e escrever são habilidades que

¹³ “O nível de letramento depende, dentre outros fatores, por exemplo, das demandas cognitivas e de reviravoltas na economia escriturística (Pereira, 2009; Tfouni & Pereira, 2009) pelas quais passa uma sociedade quando se torna letrada, das exigências advindas das práticas sociais letradas, dos eventos de letramento aos quais o sujeito tem acesso” (Tfouni, Pereira & Assolini, 2018, p. 17).

¹⁴ “No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem” (Freire, 1989, p. 34).

acrescentam no processo de formação da cognição humana, porém o não saber dessas habilidades não diminui o indivíduo, pois ele possui capacidade de absorção de informações e interpretações próprias, o que ficou evidenciado em todo o processo que culminou no poema. Desse modo,

[...] reconhece-se ao mesmo tempo a interpretação dos discursos orais e escritos, e a existência de discursos diversos que, por serem produtos sócio-históricos, instalam lugares discursivos diferentes e determinam também relações diferentes entre sujeito e sentido (Tfouni et al, 2008, p. 104).

Com isso, também se destaca o processo de alfabetização, que segue diferentes níveis de complexidade e ocorre de maneira não linear. Adaptando o método freiriano para a realidade dos sujeitos-usuários, foram escolhidas palavras de interesse do grupo, para dialogar sobre os seus sentidos e significados, destrinchando as combinações silábicas das palavras escolhidas. Esse processo aproximou os usuários à habilidade de reconhecer as letras, formar palavras, e posteriormente, montar frases, mesmo que de forma oral. Ou seja, os sujeitos desenvolveram o reconhecimento do objeto: a palavra.

Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral (Freire, 1989, p. 13).

Os diálogos feitos no CAPS colaboraram para a efetivação de um processo criador, do *ser mais*. O poema, baseado em sentimentos e relações afetuosas estabelecidas no CAPS, proporcionou a potencialização da capacidade criadora do ser e, conseqüentemente, a aprendizagem, por meio da ação de aprender escutando o outro, aprender com o outro, assim como afirma Freire (2001, p. 51): "... 'somos programados, mas, para aprender'. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social".

Ao abordar temas que rodeiam o convívio dos sujeitos-usuários no CAPS, possibilita-se o reconhecimento crítico de suas respectivas realidades. O CAPS, na interpretação crítica destes sujeitos, está além de um espaço de atendimento clínico, é um lugar de *carinho, amor, saúde e paz*. Além disso, é um espaço de possibilidade de

atuação do educador; nesse caso, cabe destaque ao fundamental papel da pedagogia, que possibilitou a adaptação de atividades, estimulou a curiosidade dos sujeitos-usuários e ofereceu meios para concretização da ação educativa, bem como o autorreconhecimento de suas potencialidades letradas.

Essa experiência inovadora mostra a potencialidade do CAPS como um espaço letrado e oportuniza um novo campo de atuação concreta para o ensino. O que se propõe aqui não é transformar o CAPS em uma escola, mas ressaltar a possibilidade de resgatar elementos da educação formal para a assistência biopsicossocial terapêutica e promoção da cidadania dos usuários do CAPS. Os sujeitos daquele espaço criam novas possibilidades criativas para a ação pedagógica e isso também contribui para experiências no ensino formal, pois, assim como a especificidades de cada modalidade (ensino formal e não formal), essa experiência também possui características que atravessam conteúdos, metodologias e didáticas, o que contribui, inclusive, para a relação ensino-aprendizagem. A abordagem da EJA em espaços não formais, como o CAPS, no exercício do letramento, diferencia-se por acolher os que não acompanharam na idade prevista o ensino regular, constituindo-se, assim, uma abordagem transformadora, devido às particularidades já elencadas, como as características dos sujeitos-usuários e o fato de o local demonstrar grande potencialidade letrada e, por isso, contribuir como fonte das relações sociais, por meio das quais ocorre a troca de aprendizagens. Assim como afirma Freire (2019, p. 50), “onde há vida, há inacabamento”, somos seres programados para aprender constantemente, todo lugar é fonte de conhecimento, espaço de *ensinar e aprender*.

5 Conclusão

A experiência aqui relatada, vivida no Centro de Atenção Psicossocial Manoel Dias Neto, na Oficina Criativa de Letramento, obteve resultado positivo, o que gerou um impacto na função criadora do ser. Articular elementos da EJA, características do letramento e ocupar o espaço não-escolar para fazer atividades de cunho educativo mostrou-se como uma inovação em meios criativos para exercer o trabalho educativo. *Todo lugar é espaço para aprender, desde que sejam dados os estímulos.* A importância

e a possibilidade de adequação da pedagogia são reconhecidas, assim, ocupar outros espaços não escolares é necessário, pois o desenvolvimento de ações educativas em novos ambientes, em que há potencialidade de ensino, transforma a sociedade. A associação de ideias entre Paulo Freire (1989) e Tfouni, Pereira & Assolini (2018), possibilitou-me compreender que a leitura do mundo é anterior a leitura da palavra, ou seja, antes de saber ler e escrever eu conheço, interajo e modifico o mundo. A proposta inicial da pesquisa era apenas observar e fazer considerações acerca das interações sociais dos sujeitos-usuários. Acolher e ser acolhida pelo espaço e pelos sujeitos, possibilitou-me uma nova leitura de mundo, na qual notei a ausência e intervenções pedagógicas que potencializassem o sujeito a *Ser mais*. Portanto, ao decorrer das interações com os sujeitos-usuários, percebi que poderia intervir proporcionando caminhos para a construção do conhecimento. Assim, consta no diário de pesquisa:

Antes dessa experiência, possuía uma visão totalmente preconceituosa sobre o CAPS, pois, desde pequena as pessoas que estavam ao meu redor sempre se referiam ao centro como *'lugar para doidos'*, algo pejorativo, que distorce a realidade das pessoas que frequentam o local. Depois desse primeiro encontro, entendi que lá não é lugar para doido, *lá é lugar para quem se ama*. (22 de novembro de 2019).

Os laços afetivos estabelecidos no CAPS acolheram o protagonismo dos sujeitos-usuários e de suas capacidades e, deste modo, intervir para a consolidação da aprendizagem que o espaço proporcionava. Para além da natureza, tudo o que existe é construção social, havia em mim alguns estigmas que demarcavam uma visão social negativa sobre o CAPS e seus usuários, ao me permitir adentrar e conhecer o espaço foi substituído pelo desejo de agir contra a exclusão. A pesquisa-ação nos modifica também.

Nesse enredo, aprendemos também que não se poderomantizar a exclusão social, o CAPS e o trabalho feito lá é uma reivindicação política da garantia dos direitos e deveres dos cidadãos que o frequentam. Assim como afirma Freire (1967) educar é um ato de amor, e por isso, um ato de coragem, a amorosidade encontrada no espaço fez-me ter coragem para agir, o essencial não foi visto com os olhos, mas pôde ser materializado em palavras com o belíssimo poema feito pelas pessoas que sentem e transborda amor.

Essa experiência transformadora cumpriu os objetivos estabelecidos, de forma que as interações ocorridas no espaço do CAPS ultrapassaram expectativas criadas no começo da Oficina. Conforme a realização das atividades, o entrosamento entre o grupo

e as experiências compartilhadas nos encontros foram aumentando. Ao longo dos encontros, oportunizou-se o uso a potencialidade crítica e criadora dos sujeitos-participantes, assim, enriquecendo o seu conhecimento de mundo, tornando-os[nos] a *Ser[mos] mais*. O protagonismo dos sentimentos dos usuários transcendeu as intenções pré-estabelecidas da Oficina, de modo a valorização do sujeito, reconhecendo-o como sujeito detentor de capacidades, transformaram a autoimagem dos usuários, o que denota o caráter terapêutico/transformador do processo pedagógico.

Na elaboração deste trabalho, percebemos que não há um espaço fixo para a aprendizagem. Essa experiência foi transformadora também por possibilitar o entendimento do CAPS como um espaço de múltiplas possibilidades de cuidado para além do tratamento e desenvolvimento cognitivo dos usuários. É também significativo para a EJA, pois possibilita a ampliação de novos espaços para ação educativa, adaptando-se às realidades e contextos dos sujeitos. No âmbito da pedagogia, essa experiência ressalta o papel desse profissional na ocupação de outros espaços e na exploração de ambientes em que já é reconhecida a sua participação, porém ainda não é muito desfrutada. Ecoa-se assim, as poéticas que permeiam o íntimo elo entre a pedagogia, EJA e CAPS que pode ser notado por meio de palavras comuns como inclusão, autonomia e reinserção social; essa interação desses três âmbitos formaram um vínculo significativo para a nossa formação enquanto sujeitos, o *Ser mais*.

Reverbera-se então que todo espaço carrega uma potência pedagógica; os espaços educativos se transformam a partir das interações concretas entre sujeitos que se [re]conhecem em sua autonomia, visto que, assim como Freire afirma (2019), somos seres inacabados, em constantes mudanças. Essas transformações modificam, também, o espaço que ocupamos. A prática educativa em espaços não-formais é, portanto, um processo de mútua transformação entre os sujeitos que resulta em modificações coletivas e estimulam os espaços a um *vir a ser* educativo. As relações sociais estabelecidas também impactam na construção significativa da aprendizagem, cujo o ato de ensinar deve ser inclusivo, afetuoso, respeitoso e democrático.

Ensinar é um ato de amor, de coragem e, por isso, uma ação política.

Referências

Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. (2006). *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília.

Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). (2000). *Resolução CNE/CEB 11/2000, parecer nº 11/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19 julho de 2000*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília. Retirado em 25 de setembro de 2020, de:

http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Brasília. Retirado em 25 de setembro, 2020, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Bahia. (1996). *Para ler e escrever: Orientações para o alfabetizador*, (Programa AJA BAHIA) Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento Educacional, Salvador.

Brandão, C. R. (2007). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.

Fachin, O. (2006). *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Saraiva.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2001). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2019). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2010). *Censo Demográfico: população no último censo*. Retirado em 25 de setembro, 2020, de:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/planalto/panorama>

Libâneo, J. C. (2010). Os significados da educação, modalidade de prática educativa e a organização do sistema educacional. In J. C. Libâneo. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (pp. 69-95). São Paulo: Cortez.

Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. (2001). Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.

Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. (2000). *Parecer nº 11/2000, de 10 maio de 2000.* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília. Retirado em 25 de setembro, 2020, de:

http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf

Ministério da Saúde (MS). (2004). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Saúde Mental no SUS: os centros de atenção psicossocial.* Brasília. Retirado em 25 setembro, 2020, de:

http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/SM_Sus.pdf

Morás, N. A. B., Nogueira, C. M. I., & Boscaroli, C. (2021). A transposição didática interna do objeto matemático medidas de tempo por meio de materiais manipuláveis no ensino de surdos na EJA. *Pesquisa E Ensino, 2(2)*, 202104. <https://doi.org/10.37853/202104>

Ortega, L. M. R., & Santiago, N. B. (2009). A atuação do pedagogo: que profissional é esse? *Pedagogia em ação, 1(2)*, 1-122.

Tfouni, L.V (2004). *Letramento e alfabetização.* São Paulo: Cortez.

- Tfouni, L. V., Pereira, A. C., Assolini, F. E. P., Sarti, M., & Adorni, A. (2008). O caráter terapêutico da escrita: práticas de letramento em um hospital psiquiátrico. *Paidéia*, 18(39), 101-110.
- Tfouni, L. V., Pereira, A. C., & Assolini, F. E. (2017). Da escrita do nome à escrita da vida: letramento e alfabetização de adultos. *Intersecções*, 10(22), 56-76.
- Tfouni, L. V., Pereira, A. C., & Assolini, F. E. (2018). Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. *Calidoscópico*, 16(1), 16-24.
- Thiollent, M. (1986). Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez; Autores Associados.