



Ações Integradas de Educação e Saúde Mental¹

Daniela Motta de Oliveira²

Miriam Raquel P. Machado³

Mário Sérgio Ribeiro⁴

Resumo

Este artigo quer mostrar como a educação e a assistência à saúde mental podem se intercruciar e se potencializar ao atuarem de forma complementar. Desenvolve uma nova ótica para a educação inclusiva de portadores de transtornos mentais, a partir das responsabilidades de uma universidade pública. Neste contexto, o processo de inclusão não significa simplesmente trazer o paciente/aluno para a escola, mas sim, colocar os recursos humanos, tecnológicos e científicos, desenvolvidos na universidade, a serviço dos cidadãos que, em última instância, devem ser os beneficiários diretos de nossa práxis.

Palavras-chave: educação, saúde mental, programa de extensão universitária

Abstract

This article wants to show how education and assistance to mental health can interconnect and become stronger and act in a complementary way. It develops a new vision to education, including mental handicapped people, from the responsibilities of a public university. In this context, the process of inclusion does not mean only to bring the patients/student to class, but, put human, technologic and scientific resources developed at the university in service of citizens, who, in fact, should be the direct beneficiaries of our praxis.

Key-words; education - mental health, program of university extent

¹ Texto apresentado no Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos; Realização Grupo Alfa/UFF; 8 a 11 de agosto de 2005; Faculdade de Educação UFF/Niterói; Publicação em anais eletrônicos do evento. ISBN 85-86393-14-6

² Professora do C.A.João XXIII/UFJF. Doutoranda em Educação no programa de Pós-Graduação da FEUFF.

³ Professora do C.A.João XXIII/UFJF. Especialista em Psicopedagogia; Coordenadora do Projeto.

⁴ Professor Adjunto IV de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da UFJF; Primeiro Líder do Laboratório de Pesquisas em Personalidade, Álcool e Drogas (Lappda-UFJF); Doutor em Filosofia/ UGF.

Introdução

Esse trabalho é o relato do resultado de um conjunto de ações desenvolvidas por docentes, técnicos e discentes da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), buscando garantir o acesso da comunidade a seus cursos e campos de ensino, pesquisa e extensão. Nomeadamente, ações que se confluem a partir de duas frentes: 1) do Colégio de Aplicação João XXIII (C.A. João XXIII), unidade acadêmica da UFJF comprometida com os desafios que visem à modificação e renovação da realidade pedagógica, à democratização do acesso à escolarização e à formação inicial ou continuada de professores; e 2) do Serviço de Psiquiatria e Psicologia Médica do Hospital Universitário (SPPM/HU-UFJF) que, por meio de um processo de integração com o Departamento de Saúde Mental da Diretoria de Saúde, Saneamento e Desenvolvimento Ambiental da Prefeitura de Juiz de Fora, contribuiu para a implantação e implementação de uma rede de atenção à saúde mental para os moradores do município de Juiz de Fora – o Sistema Municipal de Saúde Mental de Juiz de Fora (RIBEIRO, 2000).

Partindo tanto da compreensão de que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de pesquisa e de ensino, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB nº 9394/96), quanto da necessidade de ações que levem ao processo de ressocialização dos portadores de Transtornos Mentais (RIBEIRO E HECKERT, 2005), conforme objetivado pelo processo da Reforma Psiquiátrica, este texto quer mostrar como educação e assistência à saúde mental podem se inter cruzar e se potencializar, ao atuarem de forma complementar, como se deu com a implantação do projeto *Ações Integradas de Educação e Saúde Mental: prática de leitura e escrita de jovens e adultos com necessidades especiais*.

Ações Integradas: a participação do Colégio de Aplicação João XXIII

O C.A. João XXIII vem se consolidando não apenas como uma escola voltada para o ensino fundamental e médio, como confirmando seu vínculo com os cursos de licenciatura da UFJF, oferecendo orientação e campo de estágio para os novos alunos que estão se formando. Com a inclusão do Curso para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seu regimento, o colégio diversificou e ampliou o seu atendimento, ao mesmo tempo em que, devido ao funcionamento noturno do curso, aumentou a sua participação no processo de formação de novos professores, incluindo os alunos dos cursos noturnos da UFJF que não tinham ainda como operacionalizar, na escola, o seu estágio curricular.

Na medida em que se renovam constantemente suas intervenções pedagógicas, seja por adoção de novas tecnologias (o enquadramento da

informática, por exemplo, ou os projetos pedagógicos para abordagem interdisciplinar), seja por modificações de suas concepções de currículo e de organização do processo de ensino-e-aprendizagem e de avaliação, a escola consolidando sua atuação também nas áreas de pesquisa e extensão.

Esta perspectiva está articulada com a proposta institucional da UFJF, tanto no que se refere à oferta de programas de extensão dirigidos à comunidade extra-universitária, através de suas ações pedagógicas, de pesquisa ou mesmo por meio de consultorias, seja através da prestação direta de serviços, como no caso da assistência à saúde (Ribeiro e Heckert, 2005).

Ao menos desde 1985, o SPPM/HU-UFJF já participava de diversas iniciativas e grupos de trabalho voltados para a melhoria da assistência pública em saúde mental em nossa região. Com este propósito, iniciou, em 1997, uma parceria com o, hoje, Departamento de Saúde Mental (DSM) da Diretoria de Saúde, Saneamento e Desenvolvimento Ambiental de Juiz de Fora. Para além de intervenções técnicas e gerenciais específicas e focais, esta parceria implicou definitivamente o SPPM/HU-UFJF na assistência à saúde mental aos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS) de Juiz de Fora, tanto de forma indireta – por meio da participação de seus profissionais em ações pedagógicas e/ou de supervisão de outros profissionais da rede do SUS-JF – como, em especial, por meio do exercício direto, por parte de docentes, técnicos e discentes vinculados ao SPPM/HU-UFJF, de atividades de assistência à população (RIBEIRO e cols., 2003).

Conforme explicitado em outro momento, propositores e gestores do Sistema Municipal de Saúde Mental-Juiz de Fora (SMSM-JF) se concentraram no estabelecimento de parcerias com outras instituições também voltadas à promoção da cidadania e à re-integração social. Assim sendo, foi implementado um dispositivo relativamente abstrato – uma vez que não dispõe de uma estrutura física individualizada – o qual recebeu, num feliz jogo de palavras, o nome de “Centro Excêntrico de Convivência”: um espaço fundamentalmente conceitual que, organizado de forma dinâmica e descentralizada, privilegia o processo de dissolução dos conhecidos *guetos psi* e efetivamente favorece a quebra de preconceitos relativos aos usuários dos serviços de saúde mental (RIBEIRO e HECKERT, 2005).

Nesse quadro, muitos projetos de extensão, englobados sob a rubrica *Ações Integradas de Saúde Mental*, vêm sendo desenvolvidos, possibilitando uma efetiva articulação entre a UFJF e o SMSM-JF. Esses projetos, a partir de 2002, passaram a ser integrados também com o campo da educação, através do Colégio de Aplicação que passou a oferecer, também como projeto de extensão, o módulo *Prática de Leitura e Escrita para Jovens e Adultos com Necessidades Especiais*, compreendido como um processo de ressocialização, através de práticas alternativas de alfabetização e proposto como fase de ajuste para o enquadre regular de escolaridade, nos momentos iniciais de letramento⁵.

⁵ Entendendo o termo no sentido que Kleiman (2001) aponta, ou seja, considerando a escrita como uma prática sociocultural.

A principal justificativa para essa intervenção está na compreensão de que o indivíduo usuário do serviço de saúde mental tem amplas possibilidades de interagir no espaço escolar, quando a ele são dadas oportunidades de desenvolver sua capacidade intelectual, especialmente aquelas ligadas à leitura e escrita, em equilíbrio com suas necessidades mentais. Ao mesmo tempo, acreditamos que – para além do efetivo processo de relacionamento interpessoal implicado pelos contatos durante o processo alternativo de letramento – a escolarização não apenas facilite sua reintegração à comunidade como possa contribuir para a prevenção de internações repetidas.

Assim, o projeto buscou uma abordagem interdisciplinar que pudesse favorecer a aquisição da leitura e da escrita, a partir de campos relevantes do interesse do sujeito de aprendizagem, articulado com as propostas de EJA do C.A. João XXIII.

A intervenção pedagógica: pressupostos teóricos

Os relatos de experiências de alfabetização de jovens e adultos mostram que sua prévia exclusão do processo de escolarização regular os coloca em situação de desconforto pessoal, devido a essa trajetória de exclusão. Além dos aspectos comuns aos alunos habituais de EJA, esse grupo com o qual trabalhamos trazia novas especificidades, nomeadamente aquelas ligadas à sua situação de portador de transtornos mentais e, em muitos casos, a períodos de múltiplas e prolongadas hospitalizações, que marcam seu processo de exclusão social.

Assim, ao propormos uma intervenção educacional para os pacientes do SMSM-JF, foi necessário discutir, com os profissionais da saúde mental, qual seria a abordagem adequada a esses pacientes. Quais seriam as expectativas e dificuldades que encontraríamos entre os nossos, agora, novos alunos? Quais seriam as possibilidades de intervenção pedagógica? Seria possível pensar em incluí-los na escola regular?

Ainda que muitos pacientes tivessem (ou tenham) expectativa de voltar à escola, nem sempre essa situação é possível, tanto por limitações relativas a seus transtornos mentais como por dificuldades específicas de aprendizagem; por outro lado, outros tinham (e têm) condições de ampliar seu convívio social e suas possibilidades de escolarização: tais especificidades implicaram numa avaliação conjunta, abordando tanto aspectos pedagógicos quanto de saúde mental.

De todo modo, aqui é importante ressaltar duas questões: a primeira, é que perspectiva fundamental do Centro Excêntrico de Convivência é efetivamente contribuir para a autonomia psicossocial dos pacientes. A segunda, é a de que a proposta de letramento aqui apresentada levou em conta seus limites e possibilidades, sua condição de jovens e/ou adultos com necessidades especiais mas, acima de tudo,

de pessoas que, mesmo espoliadas de sua condição até mesmo de cidadãos, possam encontrar, na leitura e na escrita, uma via para a liberdade⁶.

Dessa forma, para nós, pensar a respeito de uma proposta de alfabetização de adultos que objetive a liberdade e a autonomia do sujeito nos remete ao educador Paulo Freire. Ao propor uma educação como afirmação da liberdade, Paulo Freire não apresenta apenas um conceito, mas um desafio. Para o homem tornar-se sujeito, torna-se necessária uma educação que seja “uma força de mudança e de libertação” (Freire, 1991: 36). Neste sentido, Paulo Freire não se limita apenas a criar um método no qual se repitam as palavras, restringindo a capacidade das pessoas de pensar a leitura de acordo com uma lógica abstrata. Como Fiori (1992) sintetiza, trata-se de colocar o alfabetizando “em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra” (p.13).

Assim, aprender a ler e a escrever vai além da alfabetização, não é simplesmente decodificar ou decifrar. É nesse contexto que este projeto se inscreve, ampliando o conceito de alfabetização para o conceito de letramento. A compreensão de que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, no sentido definido por Kleiman (1995) que concebe o “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p.19) coloca em tela uma nova compreensão do fenômeno da “alfabetização”. Isto porque, numa perspectiva, a pessoa alfabetizada é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; no entanto, o indivíduo letrado, que vive em estado de letramento, não apenas sabe ler e escrever, mas usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

A concepção de leitura que fundamenta nosso trabalho também está apoiada em Kleiman (1993), que a define como “prática social que remete a outros textos e outras leituras” (p.10). Ou seja, quando lemos um texto, todo o sistema de valores que envolvem essa leitura nos remete ao grupo social no qual fomos criados. Dessa forma, os aspectos culturais e sociais da leitura vão refletir diretamente na aprendizagem. Em particular, na educação de adultos, num contexto de retomada da vida escolar, os sujeitos privilegiarão os modos de relação com a Escola, modos de relação socioculturalmente compartilhados. Nossa análise deverá considerar que os alunos da EJA compartilham uma memória de leitura coletiva, sociocultural, ao mesmo tempo presumida e construída no âmbito das interações discursivas.

Nesta perspectiva, o que se pretende é não apenas garantir a apropriação dos símbolos, letras, números, mas sim, propiciar uma prática efetiva de leitura e escrita, ou seja, dar condições para que nossos alunos possam ler bilhetes, as

⁶ Conforme Ribeiro e Teixeira (1997), **liberdade e autonomia pessoal** seriam “os fundamentos éticos que, uma vez explicitados, poderão contribuir para uma prática assistencial capaz de processar uma efetiva mudança em relação aos padrões tradicionais de assistência psiquiátrica, uma mudança que consiga ir além de seus textos programáticos” (p. 336).

prescrições de seu médico, panfletos diversos que encontram na sala de espera, sua certidão de nascimento, casamento, avisos. Em outros termos, como assinalam Brodbeck⁷ e Bispo (2003), “*não se trata só de ler os textos, mas de porque lê-los, para que lê-los e onde lê-los*” (grifo das autoras. p.147).

Como estratégia para o processo de letramento, optou-se por partir de suas experiências, das preocupações, dos anseios e até mesmo de suas histórias de vida, entendendo com Fonseca (2001) que a despeito das diversidades das histórias individuais, a identidade sociocultural dos alunos da EJA surge a partir dessas informações. Assim, as conversas iniciais foram de fundamental relevância, para que pudéssemos garantir a elaboração de intervenções pedagógicas que levassem em consideração os seus conhecimentos prévios de mundo, bem como respeitar a autonomia do indivíduo, sua faixa etária, suas experiências de vida e suas metas profissionais, acadêmicas e sociais.

No caso particular desta intervenção, o conhecimento da linguagem do aluno foi o ponto de partida, uma vez que, sendo adultos, já possuem um “saber” extremamente complexo da língua e dos recursos expressivos que estão nela contidos; a partir daí, a tarefa seria, fundamentalmente, a de construir um contexto de aprendizagem no qual nossos alunos estivessem plenamente convencidos da importância e da relevância da aquisição da leitura.

Uma segunda estratégia foi a utilização de alguns gêneros específicos (notícias de jornal, textos informativos, textos instrucionais, narrativas menos elaboradas...) bem como de textos com apoio visual (placas, sinalizações, ilustrações, gráficos e tabelas, publicidade...), utilizados como suporte para o desenvolvimento da leitura e escrita.

O trabalho com gêneros discursivos se justifica, nesse trabalho, na crença de que aprender a variedade de gêneros discursivos é instrumento de inserção nas diversas esferas sociais, necessário ao indivíduo no exercício da cidadania, que pressupõe um sujeito crítico e consciente. Alarga consideravelmente as possibilidades interativas e propicia condições mais justas e incluídas para todos os sujeitos, o que acentua o papel da escola, em seu compromisso histórico e social.

Para Rojo (1999), tanto Vygotsky quanto Bakhtin admitem a necessidade de um tipo social de Psicologia que se preocupe com a apropriação, por parte do indivíduo humano, das práticas sociais em circulação na estrutura social mais ampla, colocando na interação social, cujo corpo é o signo, a materialidade necessária. Bakhtin (1929), neste ponto, ainda é mais abrangente, pois indica possíveis caminhos de operacionalização desta reflexão:

⁷ A professora Regina Célia Martins Salomão Brodbeck foi uma das colaboradoras e formuladoras do projeto de Prática de Leitura e Escrita de Jovens e Adultos com necessidades especiais, atuando no projeto em 2002; atuou como Coordenadora do Programa de Educação de Jovens e Adultos do C.A.João XXIII.

... a psicologia do corpo social deve ser estudada de dois pontos de vista diferentes: primeiramente, do ponto de vista do conteúdo, dos temas que aí se encontram, atualizados num dado momento do tempo; e em segundo lugar, do ponto de vista dos tipos e formas de discurso através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, se realizam, são experimentados, são pensados, etc (p.42).

Como o processo de letramento é um processo macro-social, mantendo em foco as condições sócio-históricas, os gêneros do discurso se tornam uma das formas de materialização deste mesmo corpo social, em que as práticas pedagógicas vão interferir na transformação da escrita em discurso apropriado e próprio do sujeito.

Além disso, não podemos falar em gêneros discursivos sem nos referirmos à esfera de atividades humanas em que eles se estruturam e atuam. A consciência do momento em que foram produzidos, de como circulam e a quem se destinam é fundamental para um trabalho pedagógico mais coerente com as concepções bakhtinianas, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades discursivas como forma de intervenção eficaz, no processo de compreensão e produção de textos.

Sem dúvida, as reflexões de Bakhtin que caracterizam a linguagem pela presença de gêneros discursivos, em toda sua diversidade, são uma das grandes contribuições deste autor para os estudos lingüísticos e para a educação.

A necessidade da aprendizagem e do domínio dos gêneros discursivos é uma preocupação constante do autor; para ele,

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1997: 302).

Portanto, os gêneros do discurso não deixam de ter um valor normativo: eles lhes são dados, não é o indivíduo que os cria. O gênero se constitui, então, um objeto de ensino.

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera (idem, p. 303).

Nesta perspectiva, o ensino dos gêneros do discurso possibilita uma maior interação, propiciando uma inserção na sociedade de forma qualitativamente superior. Ainda para Bakhtin,

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos (1997. p. 304).

Adotar os gêneros como objeto de ensino é, no nosso ponto de vista, o que parece permitir a mudança nos procedimentos de ensino, pois possibilita um efetivo domínio da escrita para além dos bancos escolares e dos padrões que servem apenas à escola.

A escrita não é apenas um objeto de conhecimento na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, de ensinar (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. Como nos assegura Smolka (1993), é no movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções que a linguagem se cria, se transforma e se constrói como conhecimento humano (p.45).

Portanto, nosso trabalho procura instrumentalizar o aluno para atuar como sujeito crítico e criativo, no processo escolar e no processo social. Procuramos proporcionar experiências com diversas leituras, a fim de determinar a maior ou menor profundidade da relação leitor-texto.

Para nós, ler é um processo de descoberta, como a busca do saber científico. Outras vezes, ler é um trabalho paciente, desafiador, podendo também ser superficial, sem grandes pretensões, uma atividade puramente lúdica. Por isso, o contato com diferentes portadores de textos é de fundamental importância, no processo de alfabetização, tanto de crianças quanto de adultos, porque ajuda o indivíduo a perceber as formas da escrita e a compreender para que se lê, onde se lê e sobre o que se lê.

Segundo Smolka (1993), a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes, leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece (p.80).

Limites e perspectivas

As relações institucionais foram encaminhadas e, obtendo-se a aprovação do projeto nas instâncias universitárias e celebrado o convênio entre a UFJF e a PMJF, passamos às ações efetivas para desenvolver o projeto.

O projeto foi divulgado entre os usuários do SMSM-JF, sendo estabelecidos o perfil da clientela a ser atendida no primeiro momento – jovens e adultos iletrados, ou que cursaram somente as primeiras séries do ensino fundamental e que estivessem em atendimento nos Programas Especiais do SMSM-JF (RIBEIRO, 2000) – bem como o número de alunos que o projeto atenderia, nesse momento inicial (doze). Como se tratava de uma ação de caráter experimental, foi avaliado pelo grupo interdisciplinar envolvido que as aulas deveriam ocorrer nas dependências do Departamento de Saúde Mental. As razões para essa decisão foram prioritariamente duas: 1) a consideração de que os alunos que participariam do projeto encontravam-se em tratamento, e que poderia ser necessário um suporte clínico durante as aulas; e 2), que as séries iniciais do ensino fundamental do programa de EJA do C.A. João XXIII ainda estavam sendo implantadas na mesma época.

Em seguida, além de identificar o perfil dos alunos, através de reunião com os profissionais de saúde envolvidos, realizamos entrevistas coletivas e individuais com o grupo de alunos para identificar o estágio de letramento em que se encontravam.

Tendo em vista as dificuldades de locomoção e mesmo de frequência dos alunos, os encontros semanais ocorreram em dois dias, com a duração de uma hora e meia cada. Foi interessante notar que os alunos, inicialmente, se subestimaram: muitos disseram “não saber ler ou escrever” quando na realidade possuíam conhecimentos, ainda que rudimentares, de leitura e escrita.

O projeto vem sendo desenvolvido desde maio de 2002, ininterruptamente. Nesses quatro anos de funcionamento, ainda que não se tenha desenvolvido uma pesquisa sobre o grupo e o seu desempenho, é possível indicar suas possibilidades e limites.

O grupo inicial não permanece o mesmo. Muitos pacientes não dão seqüência ao projeto de leitura e escrita; outras vezes, e ao mesmo tempo, ao próprio processo de tratamento em saúde mental. No entanto, muitos avanços foram percebidos, seja individual, seja grupal, avanços que não se circunscrevem apenas ao âmbito do letramento, mas que estão ligados ao objetivo mais geral do Centro Excêntrico de Convivência. Assim, embora alguns dos pacientes e alunos tenham sérias limitações cognitivas, nossos encontros significam um momento diferente; é um espaço onde lêem, ouvem histórias, assistem e conversam sobre filmes, música, política e ações de sua comunidade. Ali, podem contar como ficaram doentes, seus medos, suas expectativas. Descobrem que, embora não tenham ainda conseguido se alfabetizar no sentido mais amplo, são também letrados e capazes de interagir com o grupo e a sociedade mais ampla.

Descobertas desse tipo foram verificadas, por exemplo, durante um trabalho desenvolvido com folhetos de propagandas de supermercados no qual dois alunos, que mal conseguiam escrever seus próprios nomes, ficaram fascinados ao conseguirem identificar os produtos e o preço de cada um nos folhetos, reconhecendo cada produto pela embalagem e analisando seu preço em supermercados diferentes. Puderam concluir que faziam uma leitura de mundo, mesmo não se dando conta disso.

Neste período, foi possível encaminhar quatro alunos para cursos regulares de EJA, o que não apenas lhes possibilita a escolarização plena como também um provável incremento de sua auto-estima. A partir do segundo ano, o projeto passou a admitir familiares dos pacientes: foram incluídas duas mães de usuários do SMSM-JF e, mais recentemente, um casal cuja esposa, apesar de alfabetizada, acompanha o marido nos encontros semanais.

Em determinados momentos, observamos como as marcas deixadas pelos processos de exclusão a que foram submetidos – em muitos casos, iniciado ainda na infância – trouxeram conseqüências para o processo de escolarização; observamos também como seqüelas decorrentes da própria dinâmica escolar de nossos alunos interferiram no trabalho. Muitas vezes manifestavam resistências e baixa auto-estima, relativas a rótulos recebidos e que foram por eles absorvidos. “Você não é capaz de aprender, precisa ir para uma sala especial”, relatou um dos alunos, quando não conseguia diferenciar uma letra maiúscula da minúscula. Comentou ainda que, quando era pequeno, teria sido encaminhado para o “Pestalozzi” porque não conseguia aprender como os outros colegas; e concluiu dizendo: “É muito difícil, eu nunca vou conseguir entender essas letras que vocês fazem, nunca! Por que vocês usam tantas letras diferentes?”

Outro aspecto a destacar é a ocorrência de mudanças de bolsistas nesse período em que o projeto vem sendo desenvolvido: até o momento, tivemos três diferentes bolsistas. Além da adaptação das bolsistas ao tipo e ritmo de trabalho com tais alunos, também ocorre a readaptação dos mesmos, o que gera uma queda no rendimento e exige a retomada de aspectos já trabalhados. Ainda que tal dinâmica possa ser observada em quaisquer circunstâncias pedagógicas, são mais acentuadas na população abrangida pelo projeto, por razões já acima explicitadas.

Ainda que o SMSM-JF garanta vale-transporte para pacientes e alunos que necessitem comparecer a atendimentos em frequência superior a uma vez por semana, o número de faltas e desistências foi elevado⁸. Apesar de, no caso específico de nossa clientela, o transtorno mental poder ser apontado como relevante razão para a não-permanência – em alguns relatos, desde quando crianças em idade escolar – pesquisas sobre a educação de jovens e adultos, de maneira geral, também identificam altas taxas de abandono (DI PIERRO, 2001; KLEIMAN, 2001).

Finalmente, é preciso mencionar a importância do projeto enquanto espaço de formação de professores para a educação de jovens e adultos, tanto como campo de estágio para alunos do Curso de Pedagogia e de Letras, quanto para o aprofundamento da temática das bolsistas de extensão que têm atuado no projeto.

Considerações Finais

Um grande desafio para a manutenção desse projeto, articulado ao SMSM-JF, é buscar soluções locais para os problemas como o absenteísmo e o abandono dos cursos oferecidos pelo Centro Excêntrico aos pacientes. Por outro lado, causas externas ao processo iniciado, especialmente as que se referem às

⁸ Em contatos telefônicos, foram relatadas como justificativas para os abandonos razões tais como: internação; alteração nos dias do tratamento; falta de estímulo dos familiares e/ou dos profissionais que atuam com os pacientes.

mudanças na orientação política decorrentes das eleições municipais, são também desafios a serem enfrentados.

No que diz respeito ao processo de letramento, é necessário reconhecer que diferenças dos códigos culturais entre professores e alunos influenciam fortemente o aprendizado, especialmente quando se considera a escrita como uma prática sociocultural, submetida, portanto, às relações de poder que se estabelecem na prática escolar, de forma específica e na sociedade, de forma geral.

Sem qualquer pretensão de querer esgotar as possibilidades de abordagem e de trabalho com um tema tão complexo como a alfabetização de jovens e adultos, com necessidades especiais, através dos gêneros discursivos – o que seria incoerente com o próprio pensamento de Bakhtin (1995; 1997), com sua atitude diante do conhecimento – mas considerando a importância de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de gêneros de texto, de tal forma que essas atividades tenham sentido para os sujeitos, o presente relato evidencia a necessidade de se repensar as práticas de ensino, ao mesmo tempo em que direciona para a importância de um trabalho coletivo, considerando o aluno como um ser integralmente inserido em sua realidade social.

Portanto, o trabalho que ora desenvolvemos não se constitui um modelo, já que não acreditamos numa única leitura; trata-se de um olhar possível, frente a tantos desafios que se colocam para nós, educadores, e para nossos alunos-sujeitos. De todo modo, a experiência desenvolvida em parceria com o SMSM-JF traz uma nova perspectiva e um novo olhar para a educação de portadores de transtornos mentais, qual seja a de que a inclusão não é simplesmente trazer o paciente/aluno para a escola, mas sim, colocar os enormes recursos humanos, tecnológicos e científicos desenvolvidos nas universidades públicas a serviço dos cidadãos que, em última instância, devem ser os beneficiários diretos de nossa práxis.

Na última década, na qual os direitos de cidadania – em especial os que dizem respeito ao acesso à saúde e à educação escolar – passaram a fazer parte de um processo político e cultural, que tem deslocado todos problemas da responsabilidade do Estado para a sociedade civil⁶, não são muitos os casos de políticas públicas desenvolvidas através de parcerias integralmente públicas, voltadas para a garantia dos direitos de todos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. CONGRESSO NACIONAL, “Lei n.º 9.394, de 20/12/96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, In: *Diário Oficial da União*, Ano XXXIV, n.º 248, de 23.12.96, pp. 27.833 -27.841, 1996.
- BRODBECK, Regina Célia Martins Salomão e BISPO, Marilda Clareth. *A experiência da*

⁶ Sociedade civil não no sentido gramsciano, na qual sociedade política e sociedade civil se imbricam, se relacionam, mas na perspectiva da então chamada Terceira Via, onde a sociedade civil é uma esfera distinta da sociedade política.

leitura e da escrita de adultos iletrados. *Instrumento*, julho 2003, v.5, n.1. p.143-146.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educ. Pesqui.*, jul./dec. 2001, vol.27, no.2, p.321-337;

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FONSECA, Maria da Conceição F.R. Lembranças da matemática escolar: a constituição dos alunos da EJA como sujeitos da aprendizagem. *Educ. Pesqui.*, jul./dec. 2001, vol.27, no.2, p.339-354. ISSN 1517-9702.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

INFANTE, Maria Isabel. Mastering the written code in Latin-América and its relationships to the current challenges: conclusions of a survey involving seven Latin-American countries. *Educ. Soc.*, dez. 2002, vol.23, no.81, p.71-89.

KLEIMAN, Ângela. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v.27, n.2, p.267-281, jul./dec., 2001.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

_____. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

RIBEIRO, Mário Sérgio (org.). *Protocolos de Conduta do Sistema Municipal de Saúde Mental de Juiz de Fora*. Juiz de Fora: SUS, 2000.

RIBEIRO, Mário Sérgio e HECKERT, Uriel. Universidade e o cuidado à saúde: o "caso" do Serviço de Psiquiatria e Psicologia Médica do HU-UFJF. Aprovado para publicação no volume 14 número 1 de 2005, da Revista de Saúde do Distrito Federal.

RIBEIRO, Mário Sérgio, STROPPIA, André Luis Pinto Coelho, SALOMÃO NETO, Alfredo et al. Reforma Psiquiátrica e Atenção Primária à Saúde: o processo de implantação do Sistema Municipal de Saúde Mental de Juiz de Fora. *Revista APS*. v.6, n.1, p.10-29, jan./jun., 2003.

RIBEIRO, Mário Sérgio e TEIXEIRA Luciana Scapin. Por uma ética das práticas em saúde mental. *J bras Psiquiatr*. v.46, n.6, p.331-337, jun., 1997.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Garantindo a todos o direito de aprender: uma visão sócio-construtivista da aprendizagem de linguagem escrita no ensino básico*. São Paulo: LAES/PUC-SP, 1995. (mimeo).

_____. Agir, obedecer e as formas de dizer a ação: as interações familiares na construção das ações, da linguagem e do Sujeito Social. Delta: Documentação de Estudos em Lingüística teórica e aplicada. São Paulo, v. 15, n. 2, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortês; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.