

SENTIDOS DA ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL*

The writing senses in initial teacher training

LAURA NOEMI CHALUH

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP
Campus Rio Claro
lchaluh@rc.unesp.br

HAYLA EMANUELLE TORREZAN

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP
Campus Rio Claro
hayla_emanuelle@hotmail.com

RESUMO Neste trabalho problematizamos a prática de escrita no contexto da formação inicial de professores. Para isso, socializamos as ações desenvolvidas no contexto de um projeto de extensão do qual participam alunos de um curso de Pedagogia de uma universidade pública. O referido projeto objetiva compartilhar e discutir experiências e propostas desenvolvidas por e com professores; considerar o cotidiano escolar como espaço formativo e como objeto de estudo; refletir sobre a organização do trabalho pedagógico na escola. É nesse contexto que a prática da escrita é um exercício instituído. Dialogamos com teóricos que trazem contribuições para pensar nessa prática no processo de formação inicial de professores. E, a partir de registros produzidos por uma das alunas que participam do referido projeto de extensão, analisamos de que forma a escrita pode ser considerada uma instância formativa.

Palavras-chave: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. LINGUAGEM. ESCRITA.

ABSTRACT In this paper we question the writing practice within the context of an initial teacher training. In this regard, we share the actions developed in an extension project which involved students from an Education course of a public university. This project aims at sharing and discussing experiences and proposals developed for and by teachers; it considers the school's daily routine as a training space as well as an object of study; it reflects on the organization of an educational work in school. In this context, the writing practice is an established exercise. We based our work on theoreticians who contribute to thinking such practice in the process of an initial teacher training. From the records produced by

* O presente trabalho está vinculado à pesquisa “Entrelaçando cultura: formação, linguagem, coletividade, empoderamento”, coordenada pela primeira autora deste trabalho, e que conta com o auxílio financeiro da Fapesp (Número do processo: 2012/00854-7) e do CNPq (Número do processo: 408739/2013-4).

one of the students participating in the extension project, we analyzed how writing can be considered as a training instance.

Keywords: TEACHER TRAINING. LANGUAGE. WRITING.

DO CONTEXTO DA PROPOSTA

Este artigo objetiva explicitar a importância da escrita no processo de formação de professores a partir de experiências vividas em um projeto de extensão do qual participamos. Para isso, abordaremos as práticas promovidas no contexto do referido projeto, distinguindo-as com o fim de explicitar suas contribuições à formação de futuros professores.

O projeto de extensão objetiva promover um ambiente de diálogo e interlocução entre os graduandos da Licenciatura Plena em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo na busca por refletir, investigar, escrever e sistematizar a prática pedagógica e o cotidiano escolar.

Além de participar dos encontros semanais do projeto de extensão, os graduandos têm a possibilidade de estar em contato direto com educadores da rede municipal de ensino, especificamente do ensino fundamental I, por meio de um projeto de pesquisa e intervenção, acompanhando e colaborando com o trabalho pedagógico de uma professora ao longo de um ano letivo, desenvolvendo propostas conjuntas na busca por melhorias na escola e para os alunos.

Além disso, o projeto de extensão articula-se a outra instância formativa: um curso de extensão oferecido a coordenadores pedagógicos e vice-diretores desta mesma rede de ensino. Todas as propostas de formação são coordenadas pela primeira autora deste trabalho.

Assim, o contato direto dos graduandos com os profissionais da educação é possibilitado a partir desses dois espaços: a escola e o curso de extensão. Isso contribui significativamente para: ampliar a compreensão da complexidade do cotidiano escolar ao adentrar na cultura escolar; estabelecer relações entre a teoria e a prática; vivenciar experiências que permitam educar o olhar e estar atento à riqueza do ambiente escolar para, posteriormente, refletir a partir delas e pensar em novas possibilidades para a prática. Em definitivo, trata-se de aprender a ser professor por meio de vivências *com* os professores (seja na escola ou no curso).

Nos encontros semanais do projeto de extensão, somos convidados a partilhar nossas experiências com os educadores; lemos e discutimos textos científicos e literários; discutimos propostas de trabalho a serem desenvolvidas com os professores na escola; registramos por escrito o que acontece em nossos encontros semanais em um caderno coletivo do grupo; fazemos produções escritas a partir de uma problemática surgida nas discussões do grupo durante o encontro e, posteriormente, socializamos por meio de arquivos trocados por e-mail para, em um momento posterior, discutirmos e pensarmos em múltiplas ações conjuntas para concretizar nossas reflexões; produzimos trabalhos acadêmicos; participamos de eventos, entre outras atividades.

O contexto formativo do qual fazemos parte permite que nos percebamos como sujeitos da enunciação, sujeitos que têm algo a dizer e a contribuir, tomando consciência de que fazemos parte de um grupo unido por interesses e objetivos comuns. Isso implica,

segundo Chaluh (2011), “aprender no exercício vivo da palavra e da ação” (p. 169), ou seja, reconhecer e assumir o nosso lugar no mundo e nele atuar a partir da palavra (escrita ou falada) e das experiências com o grupo (no projeto de extensão, na escola, no curso), e colocarmo-nos em um exercício constante de construção e transformação de nossa constituição como futuros professores.

Neste trabalho, destacamos uma das práticas instituídas no contexto do projeto de extensão e que se mostra como um elo entre todos nós. Trata-se da escrita.

Para legitimar o valor dessa instância formativa no presente texto, socializamos as diferentes propostas de escrita promovidas junto com os graduandos, dialogamos com diferentes teóricos que contribuem para pensar a prática da escrita no contexto de formação inicial de futuros professores e, finalmente, compartilhamos textos produzidos pela segunda autora deste trabalho, elaborados no contexto do projeto de extensão, para, a partir disso, refletir sobre a potencialidade da escrita no processo de formação de futuros professores.

AS PRÁTICAS DE ESCRITA

Consideramos que a prática da escrita, ao trazer a visão de cada integrante do grupo acerca de alguma inquietação, tem sido uma possibilidade de refletir, investigar e enxergar com outro olhar algumas situações que nos têm mobilizado nas discussões semanais, além de ajudar-nos a promover um encontro com nós mesmos e entre nós, ligando-nos por um movimento em que a intimidade (TEIXEIRA, 1996) faz-se presente, o que tem desencadeado inúmeros encontros e mudanças em nós.

A escrita, em nosso projeto, tem ocorrido de diferentes formas, dentre elas: (1) a escrita mensal a partir de uma temática definida no grupo; (2) o registro dos nossos encontros semanais em caderno coletivo do grupo; (3) a escrita de pipocas pedagógicas (CAMPOS; PRADO, 2013), que são crônicas de acontecimentos vividos no contexto escolar; e (4) a avaliação do processo vivido no projeto de extensão.

Trazendo à tona a forma como o processo da escrita ocorre em nosso projeto, abordamos dois projetos realizados que tornaram efetiva essa prática.

O primeiro surgiu em março de 2011 e recebeu o nome de “Cartas para nós”. Essa proposta surgiu a partir da leitura de um texto de Paulo Freire (2009), cujo gênero é a carta. O projeto implicou que, mensalmente, cada um dos participantes do projeto escrevesse uma carta para todo o grupo, que era socializada via *e-mail*, tendo como foco principal dar a ver o que nos acontecia estando em contato com o outro no encontro semanal do projeto de extensão. Nas cartas eram explicitadas questões que nem sempre podiam ser colocadas no encontro, o que nos permitia estender esse momento e estabelecer um diálogo ainda maior. Nosso principal objetivo era “dizer para o outro” (CHALUH, 2011), aos colegas do projeto de extensão. A partir da leitura das cartas pudemos identificar acontecimentos significativos e que foram vivenciados em nossos encontros: perceber a importância da vida em grupo e compreender emoções, pensamentos, angústias, desilusões, sentimentos e impressões.

O segundo projeto de escrita, iniciado em 2012, intitulou-se “O que vê? O que pensa? O que fazes com o que pensa?”. Essas perguntas inspiraram-se no livro de Rancière (2002), *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Após o encontro, cada participante escrevia um texto que sinalizava o que o movimento de estar *juntos* – dialogando e refletindo sobre as mais diversas questões – tinha despertado em cada um. A escrita tinha a intenção de evidenciar o que havia acontecido a cada um de nós pela participação no encontro: dúvidas, inquietações, reflexões e possíveis transformações que iam sendo despertadas. Essas escritas eram socializadas por *e-mail* e lidas e discutidas pelo grupo.

Em 2013, foi instituída uma escrita mensal. Essa decisão foi tomada por todo o grupo. Nessa escrita é abordada uma temática discutida nos encontros e que tenha sido provocadora para a maioria dos integrantes. As temáticas foram: “Eu: caçador de mim”; “Sair do padrão para romper com as grades através dos estalos”; “Eu X Coletivo: uma tomada de consciência”; “O tamanho do afeto”; “Professor(a), eu?” e “Magia...”.

Até aqui caracterizamos o projeto de extensão do qual fazemos parte sinalizando como nele exercitamos a prática da escrita. Foi a partir dessas propostas que percebemos a importância da escrita na constituição do se fazer professor e, por isso, trataremos dessas práticas no presente artigo.

A seguir, compartilhamos aportes teóricos que contribuem para pensar e compreender a prática da escrita na formação inicial de professores.

DAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA PENSAR A PRÁTICA DA ESCRITA

Como já referido, a prática da escrita no contexto do projeto de extensão é legitimada como um dos aspectos centrais na constituição do professor. Nesse sentido, interrogamo-nos acerca de quais concepções e práticas de escrita são desenvolvidas no contexto da formação inicial de professores.

Para isso fizemos um levantamento bibliográfico na base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) considerando as palavras-chave *escrita* e *formação*. Ao todo, apareceram 106 artigos, dos quais selecionamos nove, que contribuem para a reflexão sobre a prática da escrita e guardam relação com a formação inicial de professores.

Dentre os nove artigos, abordamos aqui cinco deles, já que discutem efetivamente a prática da escrita dentro do contexto da formação inicial de professores. Alguns deles evidenciam as práticas e os gêneros promovidos, como eles são desenvolvidas e de que forma contribuem para o processo de formação dos futuros professores dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas.

Ao relatarem uma experiência vivida por um licenciando em Matemática nas disciplinas Geometria Plana e Desenho Geométrico (GPDG) e Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado I e II (Pemes), Freitas e Fiorentini (2008) trazem elementos para pensar as contribuições das práticas de escrita discursiva, reflexiva e narrativa na formação e no desenvolvimento profissional do futuro professor de Matemática, apontando-as como subsídios fundamentais na construção da identidade profissional, tornando os futuros pro-

fessores agenciadores de suas reflexões e autores de suas imagens e conceitos e permitindo identificar, problematizar e ressignificar seus conhecimentos e produzir novos sentidos sobre a prática educativa. De acordo com a escrita narrativa de formação produzida pelo licenciando em Matemática no percurso dessas disciplinas, a escrita fez-se presente por meio de cartas, textos discursivos, registros e diários reflexivos. Os autores apontam a prática da escrita como uma ferramenta de interação com os outros e consigo mesmo, capaz de promover o diálogo e a interação entre os envolvidos no processo (professor formador e professores em formação inicial), além de contribuir para o processo de produção e negociação de significados entre eles.

Apesar de não ter como foco de estudos a escrita como forma de interlocução, ou seja, como modo de promover trocas entre professor e alunos, Oliveira (2009) compactua com as considerações de Carvalho (2002 apud Oliveira 2009, p. 113), e dialoga com Freitas e Fiorentini (2008), na medida em que afirma que a escrita na formação docente deve configurar-se como ferramenta a ser compartilhada a fim de promover trocas entre os envolvidos no processo de ensino. A autora analisa os relatos produzidos por alunos que cursaram a disciplina Metodologia de Ensino no curso de Ciências Biológicas. A partir das produções escritas elaboradas pelos referidos alunos, a autora procura compreender a experiência docente de formação (estágio), ou seja, procura identificar e descrever as impressões e os sentidos produzidos pelos alunos ao viverem o estágio e ao tomarem contato com a prática. Os gêneros utilizados pelos licenciandos variaram entre diário, boletim policial, crônica, carta, relato, relatório, conto, poesia, texto religioso, edital de concurso, bula de remédio, entrevista e artigo de revista, porém neste artigo foram analisados somente os relatos. Nesse sentido, a autora argumenta a favor da inclusão da prática da escrita de gêneros não acadêmicos no processo formativo, particularmente os gêneros adotados, e também da promoção da escrita reflexiva sobre a prática, sendo esta estimuladora de subjetividades e um importante mecanismo para a construção de uma identidade profissional e para assumir um discurso próprio sobre a prática docente.

Souza et al. (2012) investigam as contribuições da escrita, particularmente do gênero diário, para estudantes de um curso de Pedagogia que passaram pela experiência do estágio supervisionado para a docência. Destacam a potência da escrita na formação inicial como desencadeadora da reflexão sobre a prática observada e sobre a própria prática, configurando-se também como um apoio à memória e permitindo, ao distanciar-se, uma análise mais densa das experiências vividas. Nesse sentido, sinalizam que o gênero diário é um instrumento que permite investigar a si mesmo e a própria prática, na medida em que implica a reflexão articulada ao referencial teórico e aos aspectos expressivos. Os autores também consideram que o diário é um instrumento que possibilita o diálogo entre os professores em formação e suas respectivas práticas, e entre estes e seus professores formadores, o que retoma as considerações de Freitas e Fiorentini (2008) e Oliveira (2009), aqui mencionadas, e que trazem a ideia da prática da escrita concebida como espaço de troca e ferramenta de diálogo em seus múltiplos sentidos (entre professores formadores e professores em formação inicial, alunos e alunos, professores em formação inicial e suas respectivas práticas e até

consigo mesmo). Além disso, os autores evidenciam a importância de o formador oferecer retornos orais ou escritos e explicitam a necessidade de que a reflexão sobre as experiências sejam pautadas no referencial teórico.

Reichmann (2012) investiga relatos autobiográficos alicerçados em fotobiografias escolares produzidas por graduandos na disciplina Estágio Supervisionado VI do curso de Letras Estrangeiras. A partir de uma perspectiva bakhtiniana de gênero, traz contribuições para a reflexão sobre a prática da escrita na formação inicial na forma de gênero “relato autobiográfico”, pensando em uma formação “ancorada em experiências de vida” (REICHMANN, 2012, p. 935). Ainda segundo esta autora, o relato autobiográfico permite trazer memórias individuais e sociais, legitimar experiências vividas e os sentidos dados a elas, possibilitando revisá-las e até mesmo refazê-las e/ou refazer-se. Nesse sentido, a autora destaca a prática da escrita na formação inicial como um importante elemento identitário e capaz de promover reconfigurações identitárias singulares, o que implica transformar-se em autor de si mesmo e legitimar-se como produtor de conhecimento (CHALUH, 2012b).

Silva (2013) investiga os relatórios apresentados como trabalho final das disciplinas de estágio supervisionado de professores em formação inicial nas licenciaturas em Geografia, História e Matemática. O autor traz contribuições para pensar sobre o gênero relatório de estágio supervisionado, que pode servir como um importante instrumento que promove a reflexão sobre a prática (ANDRADE, 2003; CHALUH, 2012a; SILVA, 2013; SOUZA et al. 2012), permite a troca de saberes e pode promover novos entendimentos acerca da ação docente, além de permitir estabelecer uma possível relação entre a teoria e a prática, caso seja acompanhado por uma orientação mais elaborada. Dentro desse contexto, o autor destaca a importância do trabalho mais sistematizado com a escrita acadêmica no contexto da formação inicial de professores nos estágios supervisionados obrigatórios e nas diferentes licenciaturas e aponta justificativas para o uso da escrita reflexiva no contexto de formação inicial de professores.

Até aqui discutimos a questão da prática da escrita a partir dos cinco artigos que tratavam efetivamente ela no contexto de formação inicial. A seguir, discutimos quatro artigos que, apesar de não tratarem diretamente da formação inicial, permitem refletir e ajudam a distinguir os tipos de gêneros utilizados nos contextos formativos, além de trazerem algumas evidências sobre o sentido de promover a prática da escrita.

Andrade (2003) analisa os escritos de fim de curso produzidos por professoras da rede municipal que frequentaram um curso de extensão sobre alfabetização e letramento em uma universidade pública. A autora aponta para a necessidade de formar um professor crítico, que reflita sobre suas ações e produza um saber próprio e não seja “um mero transmissor de saberes produzidos por outros” (p. 1299). No entanto, coloca que os professores estão sem voz, sentem dificuldade em assumir sua identidade docente, já que não encontram à disposição instrumentos que formalizem e permitam expressar os saberes advindos da experiência e que se encontram silenciados. Apesar de esse artigo não tomar como referência a formação inicial de professores, possibilita refletir acerca da prática da escrita realizada de forma mais autônoma, especialmente sobre a forma de gênero “relato”, permitindo aos

professores (e acrescentamos, aos futuros professores) legitimar suas experiências e produzir um saber próprio, expressar-se e, por sua vez, adquirir consciência sobre sua própria prática como condição para que se enxerguem como sujeitos enunciadoreis.

Tomando como base fundamentos de diversos autores e histórias recolhidas a partir de uma investigação realizada com professoras em início de carreira, Galvão (2005) traz contribuições à reflexão sobre as potencialidades da prática da escrita de narrativas. Prática que, segundo ela, constitui-se em um método poderoso de investigação, reflexão pedagógica e processo de formação. Apesar de não trazer contribuições para pensar diretamente a formação inicial, carrega uma análise riquíssima sobre a prática da escrita de narrativas, apontando-a como um instrumento que investiga e descreve as experiências dos seres humanos com o mundo e constrói a realidade aos olhos de quem as produz, permitindo a organização, a partilha e a (re)construção de experiências (GALVÃO, 2005; REICHMANN, 2012).

Com base na teoria crítica da cultura e da modernidade, especialmente em Walter Benjamin, Kramer (1999) procura, por meio de relatos e narrativas feitos nas entrevistas com professores de pré-escola e primeiras séries da escola fundamental de épocas distintas, conhecer experiências de leitura e escrita e memórias de professores ao longo de suas vidas e de seu trabalho, a fim de compreender como foi construída sua relação com a escrita e de que forma essa relação influencia a prática escolar. Apesar de não ter como foco a formação inicial, este artigo traz contribuições à reflexão sobre a prática da escrita, especialmente do gênero narrativo, apontando-a como uma forma de transformar-se, repensar o passado, pensar e refletir sobre o mundo em que vivemos, ressignificar o futuro e transformar-nos em sujeitos ativos na história e capazes de construir conhecimentos. Baseando-se nas considerações de Benjamin, Kramer defende uma escrita que carregue “as coisas miúdas do cotidiano, das ruínas, dos estilhaços, daquilo que parecia não ter importância, das sobras, das dobras, dos trapos” (1999, p. 133), considerando a dimensão de totalidade presente nela, de forma a promover a reflexão, ampliando seu sentido e ressignificando as coisas mais simples da vida, reinventando a palavra.

Tomando como base as narrativas de memórias de professores em formação inicial, Guedes-Pinto (2008) considera que cada sujeito apropria-se das práticas de letramento de modo peculiar, por meio de percursos diferentes, mediados por sujeitos individuais, instituições sociais, ou recursos utilizados por certas agências sociais que estimulam as práticas leitoras, estabelecem hierarquias ou balizamentos para as leituras. Partindo dessa pluralidade de interlocutores dentro do contexto da formação inicial, bem como das diferenças nos percursos de apropriação e de significação da cultura escrita, torna-se necessário encontrar também modos plurais de ação pedagógica. Embora não trate diretamente da prática da escrita dentro do contexto da formação inicial, este artigo possibilita refletir acerca do processo de apropriação da prática da leitura e da escrita, bem como dos vários aspectos (culturais, sociais, históricos, profissionais etc.) que constituem tais práticas, na busca por apontar possibilidades de trabalho com a formação de professores. Além disso, também traz algumas contribuições para refletir sobre o gênero narrativo com base nos escritos de professores em formação. Nesse sentido, dialoga com Bosi (1995 apud GUEDES-PINTO,

2008), que adverte em seus estudos que recuperar o passado permite a reconstrução das nossas memórias, a projeção do nosso futuro e a alteração do presente.

Além desses artigos procurados no SciELO, destacamos as contribuições de Chaluh (2012a) que, tomando como base as contribuições de Benjamin (1996) e Larrosa (2006), pensa a prática da escrita como uma possibilidade de os sujeitos assumirem os lugares de enunciadores, legitimarem suas experiências. Essa prática possibilita que os sujeitos exponham-se, pensem, reflitam e, a partir do ato de refletir, consigam compreender a si próprios e ao outro e tomar consciência de que somos parte do mundo e podemos nele atuar, transformar. Nesse artigo, dá-se ênfase à prática da escrita na forma do gênero “carta”. A escolha desse gênero deu-se por acreditar que ele traz um ar confidencial, de cercania, de cotidianidade e de amizade. A partir da leitura das cartas foi possível identificar acontecimentos significativos que foram vivenciados nos encontros, perceber a importância da vida em grupo, compreender emoções, pensamentos, angústias, decepções, sentimentos e impressões, além de permitir estender o momento do encontro e estabelecer um diálogo ainda maior entre os envolvidos nessa proposta, o que reafirma as considerações de Freitas e Fiorentini (2008), Oliveira (2009) e Souza et al. (2012) aqui elencadas que consideram a escrita como instrumento de troca, partilha de experiências e possibilidade de múltiplos diálogos.

Os trabalhos apresentados até aqui deixam em evidência a potencialidade da escrita no processo de formação. Nesse sentido, justifica-se a importância de socializar os escritos de uma das autoras deste trabalho, professora em formação, para, a partir deles, compreender quais os sentidos dessa prática para um futuro professor.

ESCRITOS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

A seguir mostramos alguns escritos produzidos por Hayla, sendo três deles elaborados nos encontros do projeto de extensão e um elaborado como proposta de atividade no curso de extensão.

O primeiro escrito foi produzido após um de nossos encontros do projeto, no qual debatemos, tomando como referência o poema “Caderno” (AZEVEDO, 2001), as inquietações elencadas por uma das integrantes do grupo acerca da rigidez, das cobranças excessivas e dos padrões exigidos dos cadernos dos alunos por parte dos profissionais da escola. Também foi discutida a percepção que os pais têm do caderno, já que, muitas vezes, eles avaliam o trabalho dos professores levando em consideração a quantidade de trabalho nele registrado. A partir dessas questões, passamos a discutir a necessidade de olharmos para nós mesmos e, nesse movimento, perceber quais mudanças deveríamos propor em nossas futuras práticas como professores e qual o sentido do caderno dos alunos.

Essas discussões levaram o grupo a decidir pela proposição de uma escrita que deixasse em evidência de que forma os problemas surgidos nesse encontro tinham nos provocado. A seguir a escrita de Hayla.

Hayla – 06/08/2013

Fiquei tão intrigada e sem jeito que precisei dar um tempo para só depois escrever... Fiquei pensando e tentando enxergar isso sem meus olhos “adestrados”. Tive algumas lembranças de relance pensando em quantas vezes tive grandes ideias, mas não as apliquei devido à preocupação com os padrões e com o não ser bem entendida pelos outros. Na própria universidade e na escola, quantas vezes um professor não nos pediu para fazer algum texto e tudo o que eu mais tinha vontade era fazer uns rabiscos, um desenho ou escrever algumas palavras soltas que definiriam muito mais o que eu estava sentindo realmente com relação a aquele assunto do que o texto enorme que eu escrevi só para ganhar a “bendita” nota, afinal, vivemos em tempos da “ditadura da nota”! (ROJAS, 2009).

[...] Vejo que a cada encontro, a cada troca, descubro um pouco mais de vocês e me autodescubro, como se estivesse olhando para o meu retrato feito a lápis, convidando-me para aperfeiçoá-lo. Sou grata por isso [...].

Nesse trecho, Hayla refere-se aos padrões de escrita estabelecidos no contexto escolar que engessam a criatividade dos alunos. A começar pelo próprio padrão do caderno, que deveria pertencer aos alunos, mas acaba por pertencer ao professor, que dita (na maioria das vezes) o padrão estético aceitável. Pensando ainda em padrões, Hayla coloca a questão daqueles que são exigidos nos textos escolares e acadêmicos para que aquela seja considerada, efetivamente, uma boa produção, o que implica enquadrar-se nos moldes previamente estabelecidos por entidades “superiores” ao próprio autor, como a academia, a escola, os docentes e os demais profissionais que têm a possibilidade de definir os padrões relativos à prática da escrita. Ela ainda faz referência à ideia de que, dentro dessas instituições, a escrita está atrelada a uma nota, a um conceito, e dificilmente quer saber o que pensa/sente o estudante acerca do conhecimento que está sendo discutido. É o que chama de “ditadura da nota” (ROJAS, 2009), pela qual todas as produções, ou a grande maioria delas, encontram-se presas, amarradas, sufocadas, sem fôlego, sem vida... Quase implorando, Hayla expressa a necessidade de que sejam soltas as amarras e que se dê lugar ao que é livre e que toca a sensibilidade, dando um sentido ao que é produzido, e não simplesmente soando como uma obrigação e cumprimento de burocracias.

Ao final de sua escrita, a estudante utiliza a metáfora de um retrato feito a lápis para fazer referência a si mesma e à maneira como ela vem se enxergando a cada encontro com os colegas do projeto de extensão: olhando para si de forma mais aguçada, curiosa, crítica, interrogando-se, descobrindo-se e, conforme vão surgindo suas necessidades, aperfeiçoando-se. Esse movimento de olhar para si mesma, reconhecer suas ações, suas falhas, suas imperfeições, seu inacabamento, e buscar modificar-se e modificar também suas ações, traz vestígios de uma formação na qual os alunos são motivados a estar atentos a si mesmos e também aos outros, dando voz à alteridade, por meio de instâncias como o diálogo e a escrita, que servem como espelhos e possibilitam diversos encontros entre todos os envolvidos. Essa formação implica inúmeras metamorfoses que giram em torno das práticas como futuros professores, do olhar para a escola e para os alunos e também dos processos

identitários dos sujeitos, não só como professores em formação, mas como pessoas que não somente estão *no* mundo, mas estão *com* o mundo (FREIRE, 1973).

Nesse ponto, trazemos mais uma escrita cuja proposta surgiu a partir da inquietação dos integrantes do projeto de extensão após a leitura de um texto de Paro (2011), cujo eixo principal é a autonomia do educando na escola. Durante a discussão, um dos colegas do grupo remeteu-nos a pensar sobre as grades que colocamos em nós mesmos e em nossos pensamentos, os moldes aos quais tentamos insistentemente nos adequar para que possamos estar dentro dos padrões da cultura escolar, sendo que estes padrões e estas grades impedem-nos de perceber alguns “estalos”. Entendemos “estalos” como aquelas percepções que surgem no momento do acontecimento que estamos vivendo e que nos levam a percorrer outros caminhos, impensados até então. Não perceber os “estalos” talvez tenha a ver com sentir que, por vezes, estamos surdos, cegos e mudos perante a influência do sistema que rege a sociedade, deixando, assim, de aprender com os outros, com nós mesmos. Nesse sentido, surge a necessidade de o grupo sair dos padrões e romper com as grades a partir de seus próprios “estalos” – e foi essa a proposição da escrita para o grupo.

**Hayla. “Sair do padrão para romper com as grades através dos estalos”
06/05/2013**

Pergunto-me: Como então perceber o “momento do estalo”?

Busquei a resposta em meu próprio interior, não encontrei. Passei então a buscar a resposta nas pessoas e encontrei nelas meu interior. Primeiramente tenho que estar liberta, para depois me entregar ao exercício de contribuir com a libertação dos outros. A aceitação do outro vem, na medida em que o deixo se aproximar de mim como ele é, sem querer mudar como eu sou, mas sentindo um pouco de mim dentro dele, e me permitindo sentir um pouco dele dentro de mim. Trata-se de uma troca, sem a qual nenhum conhecimento do mundo se torna efetivamente presente em alguém. “Perceber” acontece quando passo a “sentir” e para sentir, além de escutar, confesso que uso do que chamo de “veneno necessário”, a escrita.

Liberdade se constrói através da própria liberdade. Só exercendo a forma de ser livre em toda a essência, seja através da escrita, de um pensamento ou da própria fala, é que nós efetivamente vamos nos tornar e, por sua vez, formar pessoas livres. Não existe liberdade sem o exercício dela.

Na tentativa de encontrar vestígios que ajudem a responder a principal questão sobre a qual Hayla discorre em sua escrita (perceber o momento do “estalo”), ela acaba por revelar um dos caminhos que percorre para perceber, sentir e encontrar algumas respostas, mesmo que parciais. Ela revela que faz uso de um “veneno necessário”: a escrita.

Mas por que a escrita, para ela, é como um veneno? Será veneno porque dói e suga até as últimas fibras do ser, leva ao cansaço, ao grito, percorrendo caminhos escuros e revelando segredos que nem sempre estamos prontos para descobrir? A escrita não se importa, ela é agressiva, chega sem pedir licença, apenas nos guia para esses lugares antes desconhecidos e que, quando explorados, tomam uma dimensão inimaginável, preenchendo as lacunas, os vazios.

Trata-se de um momento árduo, de um caminho cheio de espinhos que arranham e machucam. Sua ausência provoca uma estranha sensação, mas, passado o efeito, uma aparente lucidez e energia possibilitam sair do estado inicial e procurar por uma nova forma de ser, de pensar e de agir. Esse veneno não mata; ele é vital, reaviva e legitima nossa existência. Ele liberta.

A seguir, apresentaremos uma escrita produzida por Hayla no contexto do referido curso de extensão oferecido às coordenadoras da rede municipal de ensino de Rio Claro. Também nesse espaço de formação a escrita tinha um lugar privilegiado e, por esse motivo, após cada encontro todas as participantes faziam um registro reflexivo que sinalizava impressões, inquietações, sentimentos, provocações e questionamentos. Esses escritos eram socializados via *e-mail* e, posteriormente, discutidos com o grupo.

A escrita de Hayla inicia-se com uma citação de Clarice Lispector, uma inspiração...

Hayla. Registro reflexivo do dia 09/04/2013 (Curso de extensão com coordenadoras).

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras – quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo” (Clarice Lispector, Um sopro de vida).

Este foi meu primeiro encontro com vocês [coordenadoras] e o que mais me cativou foi perceber a ‘intimidade’ solta no ar, através dos relatos feitos por cada uma. No entanto, algo me inquietou: a falta de intimidade com a escrita. Passei então a refletir sobre o que estaria acorrentando nossas palavras diante do papel, e encontrei na fala de vocês algo que me serviu como lentes em uma lua de cegueira: o que torna nossa escrita presa é ‘o medo do outro’ e o ‘perigo da escrita’, e isso me confirmou a potencialidade da mesma, na medida em que se torna perigosa porque nos revela, nos resgata e revela também para o outro, o que há no canto mais obscuro da alma.

Nesse trecho, a estudante retoma a questão da escrita como um veneno, porque é perigosa. Nesse sentido, ela ressalta a percepção que teve ao participar pela primeira vez do curso de extensão que, apesar de ser um ambiente onde a intimidade está “solta no ar”, onde todos são convidados a assumir o lugar de enunciadores e protagonistas, a falta de intimidade com a escrita ainda se fazia presente, visto o perigo que ela representa, porque revela, exhibe, e nos expõe ao outro. Será que essa exposição amedronta porque temos medo de ser mal compreendidos? Será que temos medo de como seremos avaliados e, por isso, preocupamo-nos em dizer ao outro aquilo que ele deseja ouvir? Será que esta última questão estaria prendendo nossa escrita?

Ainda que com todas essas interrogações, acreditamos que o exercício de escrever é uma arma poderosa que permite entrar nas profundezas de sentimentos e pensamentos.

A ESCRITA COMO EXPERIÊNCIA, LIBERDADE E EMPODERAMENTO

Ao falar da escrita neste artigo, fugimos da ideia da escrita formal acadêmica, amarrada, à qual chamamos de escrita presa. Falamos de uma escrita atrevida, viva, solta, leve, pela qual o sujeito tem a possibilidade de arriscar-se, expor-se, escrever com suas próprias ideias, com seu estilo próprio, permitindo-se encontrar consigo mesmo e com o outro e estar consciente do lugar que ocupa no mundo. Falamos de uma escrita carregada de sentidos e significados porque toca a sensibilidade. Ela permite a legitimação dos sujeitos como produtores do conhecimento, como autores, fazedores de história, como sujeitos convidados a escrever e reescrever sua própria vida.

Isso implica pensar no conceito de autoria considerado por Kramer: “ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada [...] ser autor significa produzir com e para o outro” (2003, p. 83). Produzir com/para o outro, encontrar-se com o outro e ressignificar-se. Da mesma forma, pensamos na escrita como uma possibilidade de encontro, a princípio com nós mesmos, de forma a desvendar nossos próprios mistérios e dar sentido àquilo que nos acontece como sujeitos da experiência. A escrita pode ter uma abrangência maior na medida em que passa a ser compartilhada, sendo um meio de dizer alguma coisa a alguém (conhecido/desconhecido) e ainda para alguém que jamais nos lerá (LARROSA, 2006). Trata-se de uma arma histórica.

A escrita, para nós, dentro do contexto do projeto de extensão e do curso de extensão, surge como uma possibilidade para que cada um dos integrantes se aposses da palavra, enxergue-se como alguém que tem algo a dizer, que sinta a necessidade de dizer sua própria palavra. Conforme Chalu (2011) ao pensar na formação de professores: “uma prática que provoca o *empoderamento* [...] é a ‘afirmação do outro’, ‘que o outro se enxergue como sujeito que tem coisas para dizer, para dizer de outras experiências’” (p. 173, grifos da autora).

Para esta discussão, retomamos as considerações de Hayla:

Acredito na escrita como uma forma de libertar-se, tornar ‘vivo’ o sentimento, revelar-se na busca de desvendar um pouco mais de mim mesma e daquilo que mantenho acorrentado em meu interior, e dessa maneira quem sabe desvendar algo sobre o outro que me ajude a compreendê-lo e então darmos as mãos para que juntos busquemos algo melhor. Afinal, como estamos vendo, o impossível se torna fácil quando temos um ao outro. Enfim, escrever é transformar-se, abrir-se ao mundo e tornar-se parte dele. (Hayla, 09/04/2013).

As palavras de Hayla levam-nos a pensar que qualquer ação formativa que atente à formação de “sujeitos *empoderados* (pela palavra falada e escrita), passa necessariamente por oferecer contextos nos quais seja permitido que o outro fale” (CHALUH, 2011, p. 173). Por que insistir em possibilitar contextos formativos nos quais exista essa liberdade na qual a palavra possa circular? A partir de uma perspectiva bakhtiniana, Miotello (2012) explicita a necessidade de enunciar nossa palavra como forma de estar no mundo e participar efetivamente dele. Segundo o autor:

A palavra enunciada é uma palavra libertadora. Enunciar. Falar. Libertar a palavra. Liberdade que a palavra comporta por estar entre um homem que fala com outro homem que fala. Nenhum deles é seu dono. Ambos são seus constituidores. Ambos são constituídos por ela. O movimento dialógico. Onde a entonação, os desejos, as relações vivas, os projetos de dizer e os meus sonhos se fazem presentes. Meu ato responsável. Do qual não posso fugir. Que apenas eu devo enunciar, assinar embaixo, responder por ele. Essa é a única estrada que leva homens e palavras ao mundo novo, da metamorfose. (MIOTELLO, 2012, p. 143).

Em suma, acreditamos na possibilidade de que, a partir do exercício da escrita pautada na ideia de liberdade, os sujeitos, assumindo sua responsabilidade no mundo ético da vida, possam promover mudanças e assumam de forma participativa o seu lugar no mundo.

Retomando a discussão sobre o exercício da escrita, ressaltamos e concluímos que, conforme Chaluh (2012a, p. 9),

Quem sentiu alguma vez a potência da escrita como espaço de compreensão/reflexão/inquietação não terá como fugir dessa prática já que ela nos permite conhecer tesouros escondidos e compreender que só aqueles que têm a coragem de se lançar ao precipício/abismo terá possibilidade de achar pedras preciosas. Escrita implica ter a coragem para escrever, disposição e disponibilidade para procurar dentro de nós mesmos, tempo para entender as coisas que nos acontecem junto aos outros...

O que no início pode parecer enfadonho, cansativo e muito complexo, aos poucos pode se tornar uma prática necessária. As escritas podem nos encorajar a buscar sempre algo a mais para compreender o que acontece conosco e o que nos acontece estando com os outros, para, a partir delas, repensarmos, reinventarmos-nos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. T. de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1297-1315, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a10v2485.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2013.
- AZEVEDO, R. Caderno. In: AZEVEDO, R. **Livro de papel**. São Paulo: do Brasil, 2001.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas, v. 1).
- CAMPOS, C. M.; PRADO, G. V. T. (Orgs.). **Pipocas pedagógicas**: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João, 2013.
- CHALUH, L. N. Futuros professores: um processo coletivo de formação. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso [GEGe]. **Questões de cultura e contemporaneidade: o olhar oblíquo de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João, 2011.

CHALUH, L. N. Cartas na formação inicial de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 5., 2012a, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2012a. Sem paginação. 1 CD-ROM.

CHALUH, L. N. Percursos na formação inicial de professores. In: CHALUH, L. N. **Escola-universidade: olhares e encontros na formação de professores**. São Carlos: Pedro & João, 2012b. p. 11-25.

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

FREIRE, P. Ensinar-aprender. Leitura do mundo-leitura da palavra. In: FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 2009. p. 27-38.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 138-189, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/12.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2013.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2013.

GUEDES-PINTO, A. L. Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Santa Catarina, v. 8, n. 3, p. 417-437, set.-dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/02.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2013.

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

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LARROSA, J. **Experiencia y alteridad en educación**. Buenos Aires: Flacso, 2006. Disponível em: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=3908>>. Acesso em: 16 mai. 2006.

MIOTELLO, V. Empoderamento e linguagem. In: CHALUH, L. N. **Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores**. São Carlos: Pedro & João, 2012. p. 11-25.

OLIVEIRA, O. B. de. Reflexões sobre a escrita na formação inicial de professores. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 111-126. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/07.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2013.

PARO, V. H. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 197-213, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/13.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2013.

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

REICHMANN, C. L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/v12n4a13.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2013.

ROJAS, A. K. A ditadura da nota. **Pátio Revista Pedagógica**, ano 13, n. 50, p. 6-65, mai.-jul. 2009. (O nó da avaliação: Novos contextos, diferentes paradigmas).

SILVA, W. R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 171-195, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1712.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2013.

SOUZA, A. P. G de. et al. A escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 181-210, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a09v28n1.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2013.

TEIXEIRA, I. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, J. T. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DADOS DAS AUTORAS:

LAURA NOEMI CHALUH

Docente do Departamento de Educação e
do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociência
da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNESP Campus Rio Claro

HAYLA EMANUELLE TORREZAN

Graduanda em Pedagogia
da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNESP Campus Rio Claro

Submetido em: 31/01/2014

Aprovado em: 09/04/2014