



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA- UFSM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“ESCREVER, PARA QUÊ?” A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA COMO DISPOSITIVO
FORMATIVO DE DOCENTES - POSSIBILIDADES E DIFICULDADES PARA COM O
ESCREVER.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Eduardo Ilha Bagolin

Santa Maria, RS, Brasil
2009

**“ESCREVER, PARA QUÊ?” A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA COMO
DISPOSITIVO FORMATIVO DE DOCENTES - POSSIBILIDADES E
DIFICULDADES PARA COM O ESCRIVER**

por

EDUARDO ILHA BAGOLIN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado
em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Deisi Sangoi Freitas

Santa Maria

2009

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo-assinada, aprova a dissertação

**“ESCREVER PARA QUÊ?” A ESCRITA COMO DISPOSITIVO FORMATIVO DE
DOCENTES: dificuldades e possibilidades para com o escrever.**

elaborado por
Eduardo Ilha Bagolin

como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Deisi Sangoi Freitas, Dr^a.
(Presidente/Orientadora)

Merion Campos Bordas, Dr^a. (UFRGS)

Valdo Barcelos, Dr. (UFSM)

Marcia Cristina Corrêa, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 2009.

DEDICANDO PALAVRAS

“Dois anos voaram”: Marcas sobre o fim de um processos e o começo de uma dissertação.

Concluir processos dói. Ao menos em mim que, excetuando os bons finais de filme ou livros, não gosto de finais. Termina um processo e começa outro... e, nesse momento, resta a angústia de qual será o momento seguinte? Mas uma formação é feita de finais. Eis aqui um dos meus, logo eu que salivava ao estar em volta de meu problema de pesquisa, que em alguns momentos nem parecia problema e noutros me tomava com dimensões existenciais. Terminar, seja qualquer tipo de término, em qualquer dimensão da vida, me dá a imediata sensação de emoção - exacerbada ou não – mas sempre emoção.

Cansaço extremo e mil idéias na cabeça me fazem compreender que esse caminho valeu a pena, pois já não sou o mesmo que entrou e fico feliz com isso, pois percebo que, de uma maneira muito peculiar, a educação que vou tratar nas páginas seguintes me transformou ao ponto de não caber mais em mim. Sim, educação transgredir, subverte, joga pra frente... e tudo de uma forma tão silenciosa que quase passa despercebido nessas linhas. Um olhar fugidio pelo passado e um suspeito vislumbre para o futuro expõem a sensibilidade e diversidade humana... ao longo do processo, suas várias fases levaram-me a sentimentos múltiplos, contraditórios... da ansiedade dada pela incerteza à alegria exacerbada pelo ingresso - de volta à minha cidade... do medo em investigar o óbvio à satisfação pelo encontro de algumas portas entreabertas... alegrias, medos, aflições, cansaços, incertezas, angústias (“aproveite o tempo”... *carpe diem*, tatuei em mim e o fiz).

Nem sempre se consegue produzir como esperamos, nem como supomos que esperam da gente nossa orientadora, os colegas, as exigências legais... nem sempre com a qualidade que os amigos acreditam (e apostam) que sejamos capazes... nem sempre como aqueles que têm todas as respostas nos indicam como fazer... a produção científica, especialmente da educação e da psicologia e sobretudo quando lidamos com abordagens qualitativas que pressuponham profundo envolvimento com a

realidade, nos prega peças. Às vezes horas, dias sobre o computador significam nenhuma linha sequer... descrever a realidade, olhar um discurso, interpretar uma narrativa, buscar teorias que compreendam a prática sem que haja interferências que a corrompam, mas que permitam a exata expressão de sua grandeza, na maior parte das vezes paralisa, amedronta... é mais um exercício de arte e paciência do que de produção na exata acepção da palavra. Mesclar coerência e emoção à produção, em meio a sentimentos variáveis e ocupações diversas ditadas pelo cotidiano (o desgastante cotidiano deste último ano) teria sido impossível se eu estivesse sozinho.

Mais uma vez a presença de algumas pessoas será responsável pela transformação desses sentimentos, assim como foi – e tem sido - ao longo da vida. Tudo isso passará e certamente os amigos que me acompanham serão co-responsáveis pelo que virá, assim como foram por este trabalho.

Obrigado a todos que, com seu amor, amizade e companheirismo estiveram presentes nesta trajetória, passaram comigo por todos estes sentimentos e (espero) conseguiram permanecer próximos a mim. Àqueles que “escreveram” comigo, que confessaram a mim suas escritas, aqueles que fizeram pipocar movimentos dentro de mim, operacionalizaram idéias e ideais. Que me acalmaram, inquietaram e que agora - reconheço com alegria (espero que fiquem felizes com isso!) - são os co-autores desse trabalho. Vocês que ecoaram de filosofias e sentido as páginas que seguem. Sem vocês seria tudo muito chato. Fica meu Muito Obrigado!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e meus irmãos, onde tudo começou. Especialmente a minha mãe que desenhava as letras de meu nome nos cadernos de minha infância.

À Minha Orientadora Deisi por apontar meus deslizes e acertos quando necessário. Sobretudo, por sempre promover o melhor nas pessoas e encorajá-las a encontrar caminhos, seus brilhos, sendo elas mesmas. Obrigado por encontrar com maestria o ponto perfeito entre respeitar a solidão de minha escrita e me tirar dela. Considero uma honra ser seu orientando. Espero ter conseguido estar à altura da tarefa.

Aos colegas de mestrado, Sheila, Grazi, Luiz, Vanessa e Flávia, pelo carinho e transformações. Apreendi muito com vocês! Especialmente a **Luciana**, que me fez entender que o que interessa verdadeiramente no mestrado não são os títulos e sim as vivências e marca que levaremos. Obrigado pelo apoio, pelos ovos fritos, pelas conversas pelo CE e pela disponibilidade afetiva que me transformou. A amizade de vocês vou guardar como algo muito precioso. Obrigado de verdade.

Aos meus amigos e familiares que sempre me deixaram menos angustiado com suas escutas. Pelas vivências compartilhadas, por me ensinarem o que é educação, pela confiança depositada e, por me possibilitarem compreender um pouco do que, às vezes, parece incompreensível. Especialmente à **TAIS** pelo carinho e pelas incontáveis noites de batatas-fritas e ao **Vilson** por me ensinar que o afeto é a tinta de qualquer relação e de qualquer escrita.

À uma porção de gente que vai inscrita em minha escrita, entre elas: **Os professores** do programa e aqueles que participaram dessa pesquisa, na verdade vozes que sempre ecoam.

A todos vocês, marco com a escrita o meu eterno MUITO OBRIGADO!!!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

“ESCREVER PARA QUÊ?” A ESCRITA COMO DISPOSITIVO FORMATIVO DE DOCENTES:
DIFICULDADES E POSSIBILIDADES PARA COM O ESCRIVER.

AUTOR: EDUARDO ILHA BAGOLIN

ORIENTADORA: DEISI SANGOI FREITAS

Esse estudo insere-se na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa aborda as narrativas dos docentes acerca de suas escritas, investigando como se materializam em registros escritos suas vivências e experiências e quais as referências decorrentes dessa sistematização. São professores de pós-graduação que escrevem por um desejo interno, ou pela exigência curricular dos Cursos de Formação nos quais estão inseridos. O testemunho de cinco professores deixa claro que tão peculiar como o significado da escrita para cada um, são as funções exercidas por ela em sua formação. Nesse sentido, busquei compreender os elementos envolvidos no processo da escrita docente, sua função e desenvolvimento que facilitam ou dificultam o caminho dessas produções, sejam elas acadêmicas, ou não. Quais os mecanismos que participam da escolha de um modo de escrever mais autoral ou mais anônimo dos professores e suas possíveis conseqüências na transmissão do saber? O trabalho na docência de pós-graduação e a participação em processos de formação continuada são integrados à dinâmica da vida do professor, observando-se o confronto entre as demandas de escrita e os processos responsivos dos professores. Essa pesquisa se articula na tentativa de compreender se e de que forma as relações com suas escritas potencializam o conhecimento dos professores de pós-graduação sobre o trabalho educativo e resultam em transformação na prática docente, na organização acadêmica e nas relações entre seus profissionais. Ancorado nos princípios teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e, mais especificamente, das pesquisas narrativas, busquei interlocutores docentes para a melhor compreensão do processo de escrever, articulando esses processos com o campo educativo e a psicanálise. Realizei entrevistas narrativas com questões abertas e que respondem às minhas questões norteadoras. Entre os principais resultados desse estudo, constata-se atribuições dos estudos da linguagem e das atividades de escrita para a formação de professores: *necessidade de desenvolvimento de autoria e de atitudes e competências investigativas; reconhecimento de aspectos sócio-políticos que sustentem as práticas pedagógicas; valorização da aproximação pessoal entre os membros do grupo; fortalecimento da identidade profissional; valorização do conhecimento; desenvolvimento do compromisso ético-político com Ensino de Pós-graduação; mudanças conceituais sobre a escrita e a prática pedagógica e, conseqüentemente, melhoria da prática*. Quanto as resistências para com a escrita relacionam-se à imposição de estados que se busca evitar, como: *o confronto com o não saber, com a angústia da folha em branco, com o excesso de demandas de produção, com as faltas, com a desordem do processo de construção do texto, com as falhas evidenciadas no texto pronto e com o desconhecimento da opinião alheia sobre a produção*. A pesquisa com os docentes apontou que a escrita se configura como um importante componente na reflexão e ação da prática docente, tanto na vida privada como na universidade, revelando-se um dispositivo formativo de grande relevância para a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVES: escrita, trajetórias formativas, trabalho docente e educação.

ABSTRACT

Masters Dissertation
Post-Graduation Program Masters in Education

“TO WRITE, SO THAT?” THE CONSTRUCTION OF THE WRITING AS FORMATIVE DEVICE OF PROFESSORS - POSSIBILITIES AND DIFFICULTIES FOR WITH WRITING.

**AUTHOR: EDUARDO ILHA BAGOLIN
ADVISOR:: DEISI SANGOI FREITAS**

This study one inserts in the research line Formation, To know and Professional Development of the Program of After-graduation, Mestrado in Education of the Federal University of Saint Maria. The research approaches the narratives of the professors concerning its writings, investigating as if they materialize in written registers its experiences and experiences and which the decurrent references of this systematization. They are professors of after-graduation whom they write for an internal desire, or for the curricular requirement of the Courses of Formation in which they are inserted. The certification of five professors leaves clearly that so peculiar as the meaning of the writing for each one, is the functions exerted for it in its formation. In this direction, I searched to understand the involved elements in the process of the teaching writing, its function and development that facilitate or make it difficult the way of these productions, are they academics, or not. Which the mechanisms that participate of the choice in a way to write more authorial or anonymous of the teachers and its possible consequences in the transmission of knowing? The work of the teachers of after-graduation and the participation in processes of continued formation is integrated to the dynamics of the life of the teacher, observing itself the confrontation enters the demands of writing and the responsive processes of the professors. This research if articulates in the attempt to understand if and of that it forms the relations with its writings the knowledge of the after-graduation professors on the educative work and they result in transformation in the practical professor, the academic organization and the relations between its professionals. Anchored in the principles theoretician-metodológicos of qualitative research e, more specifically, of the research narratives, I searched teaching interlocutors for the best understanding of the process to write, articulating these processes with the educative field and the psychoanalysis. I carried through interviews narratives with open questions and that they answer to my questions. It enters the main results of this study, evidences attributions of the studies of the language and the activities of writing for the formation of professors: the necessity of development of authorship and attitudes and abilities; recognition of social political aspects that support practical the pedagogical ones; valuation of the personal approach enters the members of the group; empowered of the professional identity; valuation of the knowledge; development of the commitment ethical-politician with Education of After-graduation; conceptual changes on the writing and practical the pedagogical e, consequently, improvement of the practical one. How much the difcults the imposition of states stops with the writing becomes related it that if it searches to prevent, as: the confrontation with not knowing, the anguish of the blank leaf, with the excess of production demands, with the lacks, the clutter of the process of construction of the text, with the imperfections evidenced in the ready text and with the unfamiliarity of the other people's opinion on the production. The research with the professors pointed that the writing if configures as an important component in the reflection and action of the practical professor, as much in the private life as in the university, showing a formative device of great relevance with respect to the formation of professors.

KEY-WORD: writing, trajectory formative, teaching work and education.

Pode-se perguntar se, e até onde, eu próprio me acho convencido da verdade das hipóteses que foram formuladas nestas páginas. Minha resposta seria que eu próprio não me acho convencido e que não procuro persuadir outras pessoas a nelas acreditar ou, mais precisamente, que não sei até onde nelas acredito. Não há razão, segundo me parece, para que o fator emocional da convicção tenha de algum modo de entrar nessa questão. É certamente possível que nos lancemos por uma linha de pensamento e que a sigamos aonde quer que ela leve, por simples curiosidade científica, ou se o leitor preferir, como um advocatus diaboli, que não se acha, por esta razão, vendido ao demônio” (Freud, p. 80, vol. XVII, 1977).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	<i>Carta ao Desconhecido(a) Leitor(a)</i>	<i>11</i>
2	Introduzindo a Arte de Escrever diante da Arte de Sentar-se.	15
2.1	O QUE A ESCRITA DIZ DA ESCRITA? – (Re)visitando brevemente alguns autores acerca do escrever.....	19
3	Objetivo Geral	23
3.1	<i>Objetivos Específicos</i>	<i>23</i>
4	Questões Norteadoras	24
5	DO MÉTODO DA ESCRITA À ESCRITA DO MÉTODO: Um caminho possível? Cartografias e caligrafias de um mestrando.....	25
5.1	<i>ENSURDECEDORES SILÊNCIOS: Narrando as trajetórias das perguntas que guiaram o percurso pelo campo.....</i>	<i>35</i>
5.2	<i>PERSONAGENS E SUAS HISTÓRIAS: A formação em cena.....</i>	<i>39</i>
5.3	<i>Entre falar e escrever: o que dizem os professores?</i>	<i>42</i>
6	Escrever certo por linhas tortas: a escrita e a formação de professores- o encontro com o escrever	50
6.1	<i>Entre o desejo e a marca: escrita e psicanálise.</i>	<i>58</i>
6.2	<i>Palavras do outro, palavras de si.....</i>	<i>62</i>
7	Por uma escrita docente: travessias formativas de educadores com seus lápis, canetas e giz	67

8	Das lembranças da escrita à escrita das lembranças: Caligrafando experiências e memórias de um não-curriculo.	75
8.1	<i>Rabiscos de si: por uma escrita autêntica e formadora.....</i>	82
8.1.1	Mas Com o Que Escrevemos? Entre tintas, papéis e movimentos.	83
8.1.2	- Afinal, Como Escrevemos?	88
8.1.3	- Para quem escrevemos?	96
8.2	- <i>ENTRE A BORRACHA E O LEITOR: Uma condição de imperfeição.</i>	104
8.2.1	- A ESCRITA COMO EXPOSIÇÃO	106
8.2.2	- O NÃO SABER COMO CONDIÇÃO DO ESCRITOR: Organizando desordens.....	108
8.3	<i>Uma gastronomia da escrita? – entre devorar livros, cozinhar idéias e comer letras.....</i>	111
9	(in) conclusões: Retornando a minha sala branca.....	117
10	Referências Bibliográficas.....	121
	ANEXO A.....	132
	ANEXO B-.....	134

1 INTRODUÇÃO

1.1 *Carta ao Desconhecido(a) Leitor(a).*

Caro(a) Desconhecido(a) e Aventureiro(a) Leitor(a) dessa pesquisa,

Escreva!! – Esse foi o desafio que me impus ao começar minha dissertação. Em diversos momentos tive vontade de escrever tudo o que me passava pela cabeça, mas, aos poucos, descobri que não conseguia colocar as palavras no papel sem ter um destinatário. Então, resolvi escrever para você, dar a cara que minha escrita julga em ter e construir uma conversa que, ainda, receio de chamar de acadêmica.

As páginas que tens em mãos são os mais dolorosos (e também prazerosos) reflexos de uma gama persistente de idéias que teimaram em me acompanhar nos últimos anos. As idéias nem sei mais de onde vieram e, agora, me parece um trabalho impossível de garimpar para identificar quem me influenciou (ou não) nesse desafio maluco que lancei-me: o de escrever sobre a escrita. Tudo se inicia ali, um pouco adiante, no ponto final dessa carta introdutória. Talvez as minhas idéias tenham ganhado forma no decorrer do processo... Talvez, até terminar essa escrita outras idéias pipoquem em minha cabeça e me conduzam a purificar minha memória em outras produções e invenções. Mas só depois daquele ponto final, pois o que proponho agora é convidá-lo(a) a percorrer muitas de minhas inquietações e quietudes. Há uma dissertação a ser escrita (ou lida) e tenho certeza que, mesmo se desconhecidos, poderemos fazer companhia um ao outro, não achas?

Permita-me, então, contar-lhe um pouco de mim. Sim, desse que lhe acompanhará entre os capítulos, parágrafos e demais signos e convenções que ‘tão bem’ aprendi pelas cartilhas de minha alfabetização...

Durante toda minha vida escolar adquiri a mania de rabiscar e desenhar pelos cantos das folhas. Mal acabava de copiar mecanicamente a matéria que meus professores e seus currículos ordenavam e imediatamente minhas mãos davam formas a alguma coisa que minha imaginação insistia em expressar. E assim segui na minha

vida acadêmica: desenhos, palavras e pensamentos me acompanharam formando textos, poemas, cartas, e-mails, blogs... Pareciam me sustentar durante a faculdade de Psicologia, na Residência em Saúde Mental/ Psiquiatria e, agora, no mestrado, rabiscando livros e xérox, como quem tenta deixar no papel a mesma marca que a leitura parece imprimir em mim.

Não posso deixar de crer, então, que antes mesmo da escrita se constituir como tema de minha pesquisa ela já se fazia presente em tantas de minhas inquietações, como se eu já tivesse escolhido esse tema internamente, sem tê-lo ainda descoberto...

E assim, caro(a) leitor(a), foi escrevendo que a escrita começou a ganhar lugar em meu psiquismo e se fez problema. Escrever sobre a escrita é um assunto “fácil” e fascinante. “Fácil” porque as escritas surgem por todos os lados e fascinante porque é na leitura de uma escrita descontraída, que conta novidades, mesmo quando as novidades são problemas, que fica-se querendo saber o desfecho. Mas é também difícil porque requer um envolvimento íntimo com os assuntos e isso mexe com o psicológico, com as emoções e com o físico. Quando menos se espera, estamos lado a lado com o outro da escrita que há pouco era desconhecido. Aí nasce um encontro, igualzinho a esse nosso que acaba de ocorrer quando estás lendo essas palavras: um encontro entre minha produção escrita e você, desconhecido(a) leitor(a).

Se eu tivesse que contar sobre como venho construindo meu objeto de pesquisa, por exemplo, encontrar-me-ia em situação complicada. Como poderia explicar que quando pensava justamente sobre a escrita dos professores de pós-graduação passei minutos, horas (e até dias!), por várias vezes, travado diante do computador sem conseguir produzir uma linha se quer? Tenho a fantasia que um Veríssimo tiraria leite de pedra e escreveria algo delicioso, irreverente, bem-humorado... eu, no entanto, tive que me deparar com um processo ora fascinante, ora produtor de angústia. Infelizmente, meus queridos, percebia assim que não era um Veríssimo. Aos poucos me dei conta que eu poderia escrever justamente sobre isso: sobre o não conseguir escrever e sobre a relação que estabelecemos com a escrita.

Ultimamente tenho pensado muito em um suposto “lugar ideal para construir uma escrita”. Sem muitos esforços imaginei alguns lugares que a mim são especiais: O café da casa de cultura Mario Quintana, em POA; A natureza discreta e solitária do Campus

da UFSM ou diante do maravilhoso mundo da livraria cultura e seus cafés estonteantes perante todos aqueles livros que sempre sonhei em ter e que, nesses momentos, parecem espiar de suas prateleiras sob a minha mesa. Talvez aí estivesse um dos motivos de meus bloqueios, pois constatei que a minha produção bruta geralmente se dava diante de um computador, em uma sala branca e vazia e que desse embate surgia o meu silêncio.

Existiria, então, lugares que favorecem ou não o processo de escrita? A escrita permite refúgios? Creio que sim. Os lugares que descrevi, sob minha ótica, são ambientes deliciosos, aconchegantes, com cara de reflexão. Todos com belas paisagens (o pôr do sol do Guaíba, o silêncio e as árvores da universidade e os mais belos e cobiçados livros da livraria) e espaço suficiente pra permitir divagações e tomar um delicioso café, pois há de haver um pouco de prazer nessa vida, não acha?

Entre o prazer de namorar um livro e outro, degustar um chocolate quente ou apenas saborear a paisagem, o prazer do espírito: o da escrita. Há quem diria que escrever é o tormento de sua existência, pois uma significativa parte das pessoas não gosta do ato da escrita. Na verdade, é uma tarefa das mais angustiantes, e ainda não sei definir bem o porquê. Talvez sintamos que algo nos foge ou nos é arrancado, algo que parecíamos querer guardar. Talvez seja um golpe narcísico nos depararmos com uma escrita não tão sofisticada como desejávamos. Não sei...

Estar no café da casa de cultura, embaixo das árvores do Campus ou passeando entre as prateleiras da livraria cultura não ajudaria? Se todos pudéssemos estar nesse ambientes, notebook's em punho, a escrita não nos seria mais generosa? A mim, sem dúvida. Não que tenha dificuldade em escrever em frente a um computador sem graça localizado em uma sala vazia, mas seria um aprendizado unir psiquicamente a imagem fria do computador com o charme desses ambientes.

Acredito, sim, que escrever seja um ato solitário. E este aspecto vai ao encontro de algumas características que me são próprias e que, talvez por isso, me motivem a escrever. Por isso fiz a graduação, a residência, e o mestrado. O isolamento do escrever traz em si toda a alteridade, a troca que obtemos ao compartilhar idéias e ao nos relacionarmos ganha forma na escrita. Das Leituras dirigidas, docências orientadas, capacitações de professores ao café do Centro de Educação, os almoços

no R.U. (Restaurante Universitário) e trocas de idéias no NAEES, muita coisa acontece e não se torna escrita. Vai, certamente, inscrita em quem participou... pena você não poder ler essa parte.

Bem, este trabalho não foi escrito na Casa de Cultura Mario Quintana e, embora muitas de suas relações tenham se concretizado nos “momentos reflexivos” em que passeava no campus da UFSM, ela concretamente não foi (infelizmente) construída entre os pinos do Campus, nem, tampouco no elegante café da Livraria Cultura, na capital. Nesse sentido, o leitor terá mais sorte do que eu. Com o trabalho em mãos, já pronto, pode levá-lo onde quiser. Pode sentar-se confortavelmente em sua poltrona predileta, e ler.

Espero que meu prazer e desejo de escutar memórias de professores diante de suas escritas transpasse essa folha e não se perca no andamento desse meu papel de narrador. Saiba que o que me surpreende no trabalho que estás prestes a ler não é a proposta da pesquisa que tens em mãos, nem a promessa de um resultado revolucionário, mas justamente a construção diante de meu desejo. Formações narradas constituindo e transformando o corpo desse trabalho: ganhando a forma de minha escrita e me instigando enquanto formador. Não pretendo generalizar conceitos e muito menos sustentar a onipotência de ter superado os desafios que se enlaçam diante da formação de professores e da subjetividade humana que se inscreve através da escrita. Pelo contrário, pois configuro aqui um novo desafio: questionar. Não espere que as próximas páginas lhe tragam uma verdade absoluta ou cessem as discussões, pois você não está diante de um trabalho apenas de respostas, mas sim, de muitos questionamentos. As folhas que agora lhe falam são construções com materiais que condensam diversos olhares. São teorias, experiências e autores(as) que, embora diferentes na *forma de ver*, contribuíram para que meus pensamentos ganhassem formas e novos sentidos, principalmente, através do contato com a realidade que presencio. Assim, o resultado que aqui se concretiza nada mais é do que um movimento interno de me permitir transformar inquietações e vivências em questionamentos e idéias. Então, como enuncia Clarisse Lispector (1991, p.15) “se alguém me ler, será por conta própria e auto-risco”. Por isso, convido-o, caro leitor, ao debate. Permita-se!

2 INTRODUZINDO A ARTE DE ESCREVER DIANTE DA ARTE DE SENTAR-SE.

“Não tem pessoas que cosem para fora? Eu coso pra dentro. Já que se há de escrever, que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas. Escrevo sobretudo porque a vida é mortal mesmo antes de uma pessoa realmente morrer. Escrevo porque o que eu faria dessa onda de amor que as vezes existe em mim? Escrevo por amor? ... escrevo... o que mais poderia fazer, se não escrevesse? Escrevo porque, se dói muito escrever, não escrever dói também e mais... escrevo para saber porque nasci. E às vezes escrevo como quem dá de comer a mim e aos outros... ao escrever eu me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente eu antes não sabia que sabia”.
Clarice Lispector (1980, p. 13-15)

Sim, confessei anteriormente minha crença que escrever é um ato solitário. Essa arte solitária está, ao menos para mim, ligada a uma capacidade que durante muito tempo desqualifiquei: a arte de sentar em uma cadeira e deixar as idéias fluírem para, quem sabe, os dedos concretizarem, caso haja desejo, nossas experiências e pensamentos em escrita. Ouso iniciar esse trabalho de uma forma bem menos acadêmica do que emocional e creio ainda não ter perdido o juízo. Poderia alegar que assim o faço graças à psicanálise que me fisgou anos atrás, uma verdadeira bruxa que me permite seguir esse ímpeto. É através dela que olho o papel em branco ou o cursor piscando na tela vazia e me vejo afirmando que há perigo ali, ou melhor, do outro lado dele, onde o sujeito precariamente se equilibra e assiste impotente sua própria escrita.

A mim é notável e intrigante o quanto os corpos são fal(t)antes A intensidade dos sentimentos declarados com relação ao ato de escrever indica-nos não ser um ofício comum, nem uma tarefa executada mecânica e automaticamente, mas uma atividade deveras complexa, que cumpre várias funções na economia psíquica do sujeito. Tal complexidade não é específica dos escritores literários e dos poetas, cabe a qualquer um de nós que nos lançamos a preencher e a compor com a folha em branco em nossa frente. Transformamos e somos transformados. Mas o que torna alguém um escritor? Como se dá essa relação com a escrita? Faria isso parte de nossa formação? Não sei, embora diante de tais questionamentos outros teimem em pipocar em minha cabeça quando lanço o olhar da educação sobre a temática e me permito pensar a formação dos formadores (e onde a escrita de cada um se amarra nesse processo). Percebo,

assim, que cada pessoa escreve e inscreve em sua história e na sua formação, o seu relacionamento com o conhecimento e expressa isso através da escrita, o que me levou a questionar qual é o lugar do escrever na universidade? Como se dá isso com os professores de pós-graduação do Centro de Educação Física e Desporto – CEFD, da Universidade Federal de Santa Maria? Busquei interlocuções...

Desde muito cedo enfrentamos as imposições escolares para com a escrita. Do ensino fundamental à pós-graduação somos compelidos a copiar e a escrever compulsoriamente. Não é difícil observar em nosso meio com que desagrado alunos e professores- de qualquer nível de formação- recebem a notícia de que deverão realizar um trabalho escrito. Mas o que de angustiante pode haver no trabalho? Quem já não teve a sensação de, ao entregar um trabalho ou enviar um artigo, estar se livrando dele? O que, afinal de contas, é o escrever? Aprendemos isso nas séries iniciais ou a escrita seria um processo de identificação com a própria disponibilidade de escrever de nossos mestres?

Todos os dias somos rodeados por diferentes pessoas e que estabelecem relações muito próprias com o escrever. Existem pessoas que não escrevem e não tem angústias por isso. É uma opção; talvez não exatamente consciente- “opto por não escrever”. A escrita simplesmente não tem lugar nas suas formas de transmitir o conhecimento, nem na sua vida psíquica. Há, ainda, pessoas que não escrevem, não gostam, mas têm uma percepção de que o processo de elaboração de um trabalho poderia ser emocionalmente menos custoso. Outros alegam falta de tempo para evitar lançar-se numa interlocução de muitas vozes- que agitam, conduzem, animam e perturbam rumo a uma construção de saberes novos. Mas o que embasa cada relação com o escrever? Quais os processos subjetivos na dinâmica da comunicação escrita dos sujeitos e suas relações com seus conhecimentos?

Temos a ilusão de que o escrever é atividade concreta exercida de forma consciente, desenvolvida a partir de habilidades como atenção, memória, inteligência. Certamente é uma atividade consciente, executada no plano do real, mas sua motivação está, sem dúvida, localizada em camada mais profunda das instâncias psíquicas. Escrever é atividade corrente na construção de uma vida acadêmica, especialmente para quem faz uso de relatos de caso, supervisão, apresentações e

produções de trabalhos denominados científicos. Cada vez mais, a universidade assume o compromisso social de ensino e pesquisa e diante desse denuncia a necessidade e a importância da arte escrita e de como cada professor acomoda isso em si. Muitas vezes, são escritos obrigatórios, com um objetivo curricular, mas põe em movimento uma função formativa para, além disso, que alcança um ponto bem mais distante no que de profundo existe em nós. Entre esses profissionais docentes, os agentes educacionais responsáveis pela formação de outros profissionais, encontraremos os que firmam com o escrever uma relação de tanta intensidade como os poetas, cientistas ou escritores literários, pois emprestaram à escrita um valor diferenciado de outras formas de expressão e outros, a contraponto, que apenas se utilizam da escrita como suporte, necessidade e técnica. Então, meu trabalho pensa nesses profissionais de educação, que diretamente possuem um compromisso com a construção do saber, e sua relação com a escrita, naqueles que tranquilamente entregam o produto de sua criação, naqueles que retêm como parte inseparável de si mesmos; em quem odeia e em quem ama a escrita; em quem a pensa sem qualquer relação com sua profissão e em quem faz dela parte essencial de sua função docente; em quem não quer, em quem não pode e em quem necessita profundamente escrever. No meu contato com esses profissionais, eles me comunicaram sobre seus amores e desamores pela escrita, o prazer e a rejeição pelo escrever, as possibilidades e as dificuldades, os momentos de descoberta e gozo e os momentos de bloqueio, de resistência, de angústia, presentes mesmo no exercício prazeroso desta atividade.

Machado (2004) trata de algumas dessas questões do que se refere escrever e os fenômenos implicados nesse processo. Segundo a autora, na maioria das vezes a escrita "científica" que vem da universidade deixa poucos rastros das inúmeras implicações de quem a teceu. As dúvidas, os impasses, as noites mal dormidas, as páginas em branco na tela do computador ficam para trás compondo uma memória que se quer esquecida ou uma ferida que se quer cicatrizada ou uma espécie de diário de "erros" superados. O ato de escrever visto como comunicação e não como processo. A escrita percorrida por algo que não nos diz respeito e nos é próximo, por algo que se relaciona a nós e nos é distante. Algo que é o próprio desmanchar de nós mesmos. Algo que nos incita a inventar outras formas ao conjugarmos os tantos verbos da nossa

vida. Um desafio, uma provocação, o ressoar de uma questão em nós: o que tenho escolhido fazer de mim? Em, outras palavras, “escrever, pra quê?

Refletir sobre as dificuldades ou possibilidades da escrita cotidiana na vida de professores, através dos postulados da educação e da psicanálise, retira tais complexidades da descrição de déficit lingüístico e promove-as a evento singular e, como tal, que demanda uma abordagem diversa daquela prescrita pelas técnicas pedagógicas. Não obstante a exigência curricular e a frequência com que escrevemos, observamos que tal atividade não vem, muitas vezes, combinada com sentimentos positivos; pelo contrário. Junto aos mais carregados sentimentos em relação à produção escrita vemos uma tendência à criação de textos e artigos anônimos, sem rosto, no sentido de que se constituem mais em recortes de muitos autores citados do que uma produção do próprio autor. Por isso, optei escutar os docentes e convido-o, leitor(a), para acompanhar-me nesse processo. Então, seguimos conscientes do perigo inerente a este tipo de material, considerado por certos pesquisadores como sendo demasiado “pessoais”, “idiossincráticos” ou “sem parâmetros metodológicos confiáveis”, mas proponho uma outra leitura desses termos, me amparando em muitos pesquisadores que provocam reflexões similares que permitam compreender subjetividades através de narrativas e assim entender que “os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o individuo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, permitindo, assim, repensar a educação que tanto falamos” (GOODSON, 1992, p.75).

2.1 O QUE A ESCRITA DIZ DA ESCRITA? – (RE)VISITANDO BREVEMENTE ALGUNS AUTORES ACERCA DO ESCREVER.

*A universidade se faz com homens e livros:
fazendo livros! Marques (1997, p.121)*

Muitos poderão exclamar: ‘mais um trabalho sobre formação de professores’! O que ainda existiria a ser pesquisado sobre o assunto? Dirão que em nosso país existem centenas de artigos e dezenas de escritos sobre o tema e eu vos digo de minha dificuldade de achar esses materiais no que se referem a escrita docente. Resta, então o questionamento: O que levaria alguém a demandar anos de sua vida para fazer mais um trabalho sobre a formação de professores e o relaciona-lo com a arte de escrever?

Pois bem, garanto-lhes que me esforcei para que não seja apenas mais um texto, como tantos outros, pois pretendi trazer para o debate alguns aspectos que, acredito, não haviam sido suficientemente problematizados, ao se referirem à formação de professores e o papel da escrita nessa trajetória. Assim, dialogo com alguns autores e temas procurando explicitar as ferramentas teóricas que utilizei na construção desse escrito, partindo do entendimento de que a teoria deve se constituir como ferramenta e não enquanto camisa de força, que amarre ou aprisione aquilo que será pesquisado; portanto, ela deve servir como instrumento que contribua para analisar as falas dos professores relativas aos saberes da experiência, suas produções e ao seu fazer-se diante da escrita.

O ato de escrever é mais que um mero exercício de cognição, pois está inserido em um contexto muito mais amplo: a aprendizagem como um todo. Pesquisar sobre os viéses da aprendizagem e, mais precisamente, a apropriação da escrita em professores de pós-graduação me impele a pensar nas repercussões que a relação da escrita docente possa vir a assumir na interação com a aprendizagem.

Soares (1999) aponta estudos referentes à tradição docente de sustentar seu conhecimento na leitura e não na escrita. Segundo esse autor, começaram a surgir questionamentos sobre a formação em linguagem do professor numa dinâmica de integração entre a vida pessoal e a vida profissional. A preocupação com a dimensão

da escrita veio integrar consistentemente esse campo de estudo ratificando, por um lado, a indivisibilidade do par leitura e escrita e, por outro, as especificidades de cada ação com seus requisitos próprios. Assim, portanto, ter língua significa, também, ter mundo (MARQUES, 1997). Entretanto, ao escrever um texto, inicia-se um contato entre mundo interno, externo e cultura, uma "conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes" (p.13), interlocutores sem nome, endereço ou corpo específico. Seriam essas as marcas quase que imperceptíveis da escrita que conduzem a formação de nossos formadores a possibilidade de se tornarem ativos de seus próprios saberes?

Nesse cenário, a imensa gama de pesquisas e discussões acerca do desenvolvimento da formação de professores me desperta grandes interesses e envolvimento na formação continuada dos docentes, procurando compreender como a escrita de cada um se insere nesse contexto de informações rápidas, currículos que devem ser 'agigantados' e o impelimento por publicações que só ganham validade se indexadas. Seria esse o papel da escrita no contexto de educação permanente? Compreendemos que essa necessidade de educação permanente foi formalmente reconhecida em 1972 pela UNESCO a partir de um estudo internacional sobre educação. No documento "Aprender a ser" a educação permanente foi considerada como princípio organizador das práticas educativas futuras. Esse reconhecimento da educação permanente permite uma abertura temporal, indicando a possibilidade de aprendizado ao longo de toda a vida, e uma abertura espacial, em que a educação permanente abarca todos os níveis e setores. A escrita deixa de ser uma tarefa a ser aprendida (e reproduzida) pelas cartilhas da educação infantil e ganha importância ao longo da vida profissional dos sujeitos. Escrever virou uma função docente: quanto maior a escolaridade que se leciona, maior parece ser seu compromisso inseparável com o ato e responsabilidade para com o escrever. De maneira geral, observa-se que, na reformulação do campo, avançou-se do paradigma do "aprender a ensinar" na direção "da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimentos, além de sobre quais tipos de conhecimentos adquirem".

Barthes (1999, p. 31-39) distingue o escritor do escrevente. Para ele, o escritor é aquele para quem o ato de escrever é intransitivo, ao passo que a escrita do escrevente é transitiva, tem um objetivo, um fim. O escritor realiza uma função, o escrevente uma atividade. O autor afirma ainda que o estatuto do escrevente é mais embaraçoso porque sua palavra é produzida e consumida “à sombra de instituições que têm, na origem, uma função bem diversa da de fazer valer a linguagem” (p. 36).

Para a pesquisa, considere-se que os professores constituem sua identidade no entrelaçamento da vida pessoal e profissional, por isso, o aspecto institucional se manifesta como um importante espaço de construção de sentidos para as atividades docentes e, no interior destas, para as atividades de escrita. Jobim e Souza (1997), ao fazer um estudo interligando os fios semelhantes entre as idéias de Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin, evidenciam a escrita no campo de uma linguagem privilegiada e explicitam a “urgência de se pensar as questões contemporâneas a partir de formulações teóricas que considerem a linguagem como *ponto de partida e desvio* para se apreender a complexidade, cada dia maior, da experiência do homem num mundo em permanente transformação” (p.333).

A própria psicanálise muito tem sido útil para compreendermos os processos de aprendizagem. Kupfer (2005) enfatiza a necessidade de complementação entre as áreas, sendo, segundo ele, formas diversas de olhar para o sujeito da cultura e, com isso, nenhuma pode ser ignorada, nem relativizada em sua importância ou, ainda, impedida de comparecer.

A escrita chega, então, atravessada por eixos complexos e não se restringe a uma tarefa pessoal do professor, mas estende-se nas entrelinhas de suas demais funções. Rickes (1997) designa esse fenômeno entre subjetividade e aprendizado como *a experiência de escuta*, onde só se consegue produzir diante do auto-conhecimento de inquietações e quietude. Assim, “dessa travessia a dois (sabedor/ não-sabedor) que não traz, na partida, a certeza do ponto de chegada, nem das condições em que se chegará, e que, portanto, produz surpresas, deixando o sujeito crivado de interrogações” (p. 157).

Meira (2006) faz um paralelo entre escrita e “desacomodação do saber”, situando o ato de escrever em um lugar privilegiado na vida profissional dos sujeitos, permitindo

falar consigo mesmo e construir novos saberes. Segunda essa autora, muitos profissionais escolhem assumir funções que lhe afastem da possibilidade de escrever/produzir e protegem-se numa reprodução de conteúdos não construindo em sua prática brechas para suas idéias. Assim, escrever não significa 'expor-se' no sentido que a educação parece necessitar, mas ao contrário, escrever pode ser simplesmente um meio de 'esconder-se', 'fugir', 'proteger-se' diante de uma demanda externa que parece não reconhecer vivências e experiências que não estejam alicerçadas na escrita.

Estariam os professores condenados a escrever relatos e resultados? Conseguem eles desenvolverem outras linhas de envolvimento com a escrita que não necessariamente essa e produzir poesias, contos, crônicas e demais escritas vistas como "descompromissadas" e "não acadêmicas"? Teriam essas escritas uma função diante de sua prática? Seria a escrita feita de momentos sintomáticos que oscilam entre o fluir prazeroso de algumas produções e o peso e bloqueio de outras? Na mesma linha de pensamento, Fernandez (2001) situa a inibição da escrita na esfera da aprendizagem como um sintoma que visa cobrir uma angústia. Cada sintoma significa-se singularmente. "As significações que o constroem são próprias de cada um, embora em sua formação intervenham diferentes grupos pelos quais transitou cada sujeito em sua história, em especial o grupo familiar no qual o indivíduo foi gestado". (p.143)

3 OBJETIVO GERAL

Investigar as possíveis relações dos profissionais docentes com o seu próprio processo de produção textual.

3.1 *Objetivos Específicos*

3.1.1. Identificar as funções que a escrita cumpre para os docentes

3.1.2 Identificar os elementos que facilitam o estabelecimento de uma relação mais positiva dos docentes com seu processo de escrita.

3.1.3 Identificar os elementos que dificultam o estabelecimento de uma relação mais positiva dos docentes com seu processo de escrita.

3.1.4. Compreender os mecanismos psíquicos que participam da escolha de um modo de escrever mais autoral ou mais anônimo dos professores e suas possíveis consequências na formação.

3.1.4. Analisar SE e DE QUE FORMA as relações com suas escritas potencializam o conhecimento dos professores sobre o trabalho educativo e resultam em transformação na prática docente, na organização acadêmica e nas relações entre seus profissionais.

4 QUESTÕES NORTEADORAS

4.1. Quais são as possíveis relações dos profissionais docentes com o seu próprio processo de produção textual?

4.2. Quais as funções que a escrita cumpre para os docentes?

4.3. Quais os elementos que facilitam o estabelecimento de uma relação mais positiva dos docentes com seu processo de escrita?

4.4. Quais os determinantes que dificultam o estabelecimento de uma relação mais positiva dos docentes com seu processo de escrita?

4.5. Quais os mecanismos psíquicos que participam da escolha de um modo de escrever mais autoral ou mais anônimo dos professores e suas possíveis consequências na formação?

4.6. As relações com suas escritas potencializam o conhecimento dos professores sobre o trabalho educativo e resultam em transformação na prática docente, na organização acadêmica e nas relações entre seus profissionais?

5 DO MÉTODO DA ESCRITA À ESCRITA DO MÉTODO: UM CAMINHO POSSÍVEL? CARTOGRAFIAS E CALIGRAFIAS DE UM MESTRANDO.

“quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais. Eduardo Galeano (1997, p.52)

Relutei muito para começar a escrever essa folha. Não, não é nada cabalístico nem, ao menos, implicante com a pobre folha em branco que parecia rir para mim minutos atrás, mas sim, é relativo ao conteúdo que eu propusera para ela. Eu já soubera de antemão que nada se encaixa quando propomos um lugar determinado e aqui não seria diferente... E, mesmo passando pela disciplina de pesquisa em educação, algo em mim, ainda, teimava em não construir um espaço reservado à metodologia em minha escrita. “Pra quê?”- perguntava-me sem encontrar um eco. Queria eu escrever simplesmente e ir cartografando meus passos e meus desejos paulatinamente em cada ponto que se fizera necessário. Da primeira à última linha. Mas a escola que me atravessa, a academia e o próprio sorriso sarcástico da folha que antes estava em branco, foram mais fortes e, em vez de lutar com eles decidi unir-me e deixar que o texto ganhasse a forma que fosse necessária. Logo eu, que me aventurei a escrever sobre o processo da escrita, acabei “influenciado” pelos padrões e moldes de uma escrita acadêmica e os passos para elaborar uma dissertação. “Escrita acadêmica?”, questioná-va-me. Aventurei-me, tudo pelo bem da ‘santa Ciência’.

Mas pense bem, pesquisar não seria justamente aventurar-se? Creio que sim. Ao leitor, agora companheiro de aventura, não quero que pareça que o meu processo de elaboração de escrita seja algo fácil ou descompromissado! Não o é. Ninguém menos que Clarisse Lispector já nos disse: *Não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas*. Manoel de Barros poetiza *Repetir, repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom de estilo*. Quebrar rochas e repetir até ficar diferente é um enorme desafio! Escrever um capítulo metodológico? Que coisa chata! Desafiei-me... da mesma forma de outrora, quando insistiam para “corrigir minha letra feia” pelos vários cadernos de caligrafia e que o desgaste para construir uma forma de adequação de minha escrita quase me

vencia. Eis aqui, meu caderno de caligrafia *strictu sensu*, não muito diferente daquele, apenas em outros tons e formatos.

Proponho, então, uma escrita que independente da forma que vai receber, tenha mais a minha cara, o meu traço e o meu desejo. Saiba que essa ‘escrita da escrita’ que me propus a construir ganhou forma, ao menos dentro de mim, quando ainda nem se constituía verdadeiramente como um problema. Anos atrás, durante a faculdade de psicologia passei horas transcrevendo sessões para pensar na formação que estava construindo. Nos anos seguintes, já na pós-graduação, constituí meu trabalho final de residência em saúde mental com cartas e bilhetes suicidas e, ao mesmo tempo em que ia suicidando dentro de mim as inquietudes da época, emergiam outras tantas pertinentes ao escrever. Por isso me aventurei no mestrado, almejando me aproximar de dois desses focos que teimavam a me tentar e ficavam pipocando em minha cabeça: a formação de profissionais pós-graduados e a ‘*difícil arte de escrever*’, como diria Schopenhauer (2007).

Queria que minha pesquisa fosse um espaço de reflexão acerca desses focos e das narrativas providas de professores de pós-graduação como um campo de possibilidades interpretativas para a pesquisa educacional. Tenho como pressuposto que a história de cada professor é uma construção singular, por isso não teria sentido comparar suas experiências, nem tampouco transpor o percurso individual de cada um como se fosse o de todos os professores do grupo, ou ainda, de todos os escreventes. Mas me intrigava: Quais as relações desses professores com suas escritas? O que teriam eles a dizer sobre seu processo de escrever? Decidi escutá-los e deixá-los falar. No entanto, sem perder de vista, nesse trajeto, que essas histórias, embora sejam singulares, são também plurais, pois são história vividas no coletivo, sofrendo influência desse e, também, influenciando-o. Nas palavras de Nóvoa (2001, p.8) “não é possível escrever a História da Educação sem passar por aqueles que a fizeram (*fazem*) e a pensaram (*pensam*)”¹

Métodos e normas nunca me apeterceram ao ponto de me fazer salivar. Nunca fui fã das certezas e verdades, prefiro a dúvida e o processo. Não busco verdades. Nem

¹ Alterações e grifos meus.

desejo apontar mentiras. Nada de engessamento teórico que não me permita olhar além do que querem que eu olhe, nem de respirar outras idéias e caminhos que antes nem imaginava existir. Uma metodologia? A dos encontros que nos transformam no “durante” e não apenas no “final” do processo. Compartilho a idéia do poeta espanhol Antonio Machado e expressa no título do livro de Freire & Horton (2003, p.35) “que o caminho se faz caminhando”. Não pesquiso em buscas de verdades ou para realizar descobertas. Busco uma transformação interna em minha formação o que julgo não ter certeza conseguir traduzi-lo nessas linhas. Clarice Lispector me auxilia a pensar nessas aspirações quando diz:

Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um pobre de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo (Clarice Lispector, 1999, p. 12).

Entre (des)entendimentos e transformações foi que elaborei esta proposta de produção de conhecimento. Os depoimentos e as narrativas têm se mostrado um caminho viável e significativo para desenvolver uma melhor compreensão e aprofundamento dos processos educativos. Larrosa(2000) já tem nos demonstrado que as narrativas podem se desdobrar em um fértil dispositivo de pesquisa, possibilitando, além de uma reflexão crítica, mudanças de perspectivas e posturas na prática profissional dos professores, levando-os a, muitas vezes, reorganizarem suas concepções e ações. Como diz Bosi (1979, p.3) nesse processo “lembração puxa lembrança”.

Optar por vasculhar diálogos e narrativas de professoras em uma dissertação implica ainda abrir mão da ilusão de obter pilares suficientemente firmes a ponto de me permitir percorrer com total segurança todo o trajeto. Não há segurança absoluta possível quanto lidamos com o que é fluido, fugidio, transparente. Com o que por vezes é inventado e com pouca ou nenhuma possibilidade de verificação. Aliás, nem mesmo quando supostamente tomamos como objeto de pesquisa algo dotado de uma *visível objetividade*, alcançamos o controle desejado.

Livres da armadilha da verdade objetiva e real, eis-nos entregues a dúvidas e incertezas, que, afinal, são uma boa razão para pesquisarmos, pois, (...) quem tem certezas não tem motivos para pesquisar. (GARCIA, 2001:17-18)

Somos advertidos que por trás da certeza da verdade, há sempre a incerteza a vista, rondando. A física quântica também nos foi cúmplice ao advertir-nos de que mesmo em situações de laboratório, o olhar de quem “apenas observa” impregna o fato visto, modificando-o. As formas de pesquisa usuais têm nos dado a ilusão da certeza, da verdade, da transparência. Ilusão. A distinção entre conhecimento científico e senso comum, entre saber acadêmico e literário, entre história e ficção estão a requerer novas reflexões, pois nestas supostas oposições se encontram em especial aquelas referentes à verdade e à mentira, conceitos também de difícil diferenciação.

Por que, então, trabalhar com histórias de professores? De que vale a memória para a educação e a psicologia? Muito. Histórias aconchegam saberes que, compartilhados, nos tornam pessoas melhores. Não estaria aí seu valor? Histórias nos sondam, nos inquietam, nos inquirem. Funcionam muitas vezes como uma forma de tradução do vivido. Certamente esse fascínio pelo poder transformador das histórias e dos encontros me conduziu a pesquisar com narrativas. Com Larrosa (1995), compreendi não apenas que a formação implica lidar com os paradoxos da autoconsciência, mas também que tal processo pode ser vivido através de formas particulares de contar a nós mesmos o que somos. Esse contar não dispensa o contato, ou o espelho de outras histórias já contadas:

Talvez nós homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós (...). Desse modo, que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossas inquietudes em uma história? (LARROSA, 2000, p.22).

Narrar *sobre a experiência e o saber da experiência*, tentando recuperar pela reflexão o que se concebe como conhecimento sobre formação e escrita, sobre a produção, suas angústias e prazeres, é também uma busca por constituir-se enquanto sujeito da experiência. A experiência não como aquilo que acontece todo o dia, mas o que nos acontece, a partir dos sentidos que damos a este acontecer, constituindo um saber distinto daquilo que às vezes se categoriza como conhecimento.

O que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que se opõem, ponto a ponto, ao que entendemos como conhecimento (LARROSA, 2001, p.8).

A constituição da experiência remete à necessidade de compreensão das trajetórias enquanto percursos singulares dos sujeitos:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. (LARROSA, 2001, p.8).

Trabalhar com narrativas me obriga a refletir sobre a relevância das questões não só do contexto da prática vivida como professor, mas também daquelas que vivencio como sujeito na formação diária com os professores de pós-graduação (tanto do mestrado quanto da residência), com os quais interajo alimentado pela perspectiva de oferecer contribuições no trabalho com a temática. E isto implica colocar no rol de reflexões também as relações com um outro espaço, o da universidade, uma vez que as experiências na escola, bem com a interação com outros sujeitos, também professores, foram afetadas por ela.

Em relação ao tipo de conhecimento fornecido pelas narrativas, Nóvoa (2001) argumenta que as histórias de vida dos professores são fundamentais para compreender o processo da formação e da profissão docente, uma vez que elas revelam elementos para a elaboração de novas práticas educativas. Minha pesquisa centra-se nos percursos dos docentes nas constituições referentes com a formação continuada e seus amores ou desamores com a escrita. A metodologia desta pesquisa é a investigação narrativa, e cheguei até ela a partir de alguns pressupostos. Acredito que o recurso metodológico da narrativa possibilita problematizar, por si, processos subjetivos da experiência humana. E trabalhar com subjetividade foi o que me motivou a fazer psicologia e aprender a escutar e ressignificar essas escutas. Creio que tais processos contribuem para a reconstrução de "pequenas histórias" de indivíduos, grupos e comunidades permitindo o conhecimento e o registro de histórias peculiares. Então, as opções do percurso metodológico tem sentido na minha própria formação e

encontra amparo em muitas características minhas. Não são neutras. Aliás, nossas opções na vida nunca as são.

Dessa forma, entendo que narrar a própria história de vida, mesmo norteados por algumas coordenadas, é rever experiências, com a possibilidade de retomá-las; torna-se possível, assim, desvelar o processo de recriação dessa memória, compreendendo-a como memória individual, entretanto profundamente marcada pela memória coletiva ou social. Esta pesquisa percorre, então, um caminho peculiar: o de *narrar*, com base na memória e documentos encontrados, produzindo um texto que possibilite refletir sobre o vivido em suas interfaces com as experiências de outros sujeitos, tentando compreender, no jogo de relações, as possibilidades e os conflitos postos em movimento. A não-neutralidade é um dos princípios de partida, buscando assim aproximações de uma outra forma de produzir conhecimentos, uma busca também de vários outros pesquisadores, que também vêm tentando produzir um conhecimento crítico sobre formação do professor. Um exemplo é Kramer (1993), que afirma que:

a neutralidade, a racionalidade científica, a “verdade” da “ciência” são miragens e, como tal, hipnotizam e nebulizam o olhar crítico que voltamos ao real; cristalizam e emudecem o nosso falar, esse real. Penso que é preciso desembaçar esse olhar, descristalizar ou despertar o nosso falar, tentando enxergar o real e expressá-lo nas suas contradições (KRAMER, 1993, p.25).

Apesar de não pretender alimentar expectativas, que no fim irão decepcionar o leitor, penso que o exercício desta pesquisa pode ser compreendido enquanto um esforço rumo ao que Lüdke e André (1986) também destacam como um dos desafios que nos encontramos ao pensar a educação e, mais precisamente, a formação de professores, que é o de colocar em questão o próprio conhecimento que até então vêm orientando nossos olhares. Por isso, a preocupação inicial para o desenvolvimento da pesquisa, não foi a visão pré-determinada da realidade investigada, mas sim, a de “apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação [...] que se coloca como fundamental para uma definição mais ampla do objeto de estudo.” (LÜDKE E ANDRÉ, p. 22). Daí a definição da perspectiva metodológica da abordagem qualitativa para o encaminhamento da investigação.

Por consequência, esse trabalho será constituído por relatos, que pouco a pouco serão costurados com a ajuda de ressignificações, memórias e a mediação de alguns autores. Para isso, a concepção de memória utilizada por Fentress e Wickham (1992) muito me é cara. Segundos esses autores, a memória deve ser social e, assim sendo, só se constitui como tal ao ser compartilhada, ou seja, enquanto não é transmitida ela é individual e pode se perder. Lembro aqui que a narrativa, para Benjamin (1994), é também, ela mesma, uma forma artesanal de comunicação porque não se incumbe da mera transmissão de informações, sendo sua tarefa a de trabalhar a matéria-prima da experiência: a vida humana. Em suas palavras, a narrativa *mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso*. (p: 205).

A reconstituição da memória individual permite ao narrador reinterpretar de si próprio, de processos e práticas de ensino, propiciando a recuperação de sua experiência através de uma história singular de vida, conforme esclarece Bosi: "A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória" (1979, p. 68).

As narrativas nos levam a pensar e repensar, e isso também faz parte da memória, pois ainda conforme Fentress e Wickham (1992), a memória não é somente um mecanismo de cópia de uma informação e armazenagem em nossa consciência, ela também se faz pela experiência de recuperar essa informação e transformá-la, de maneira a formar pensamentos novos.

Através de nosso olhar atento, percebemos diariamente que alguns professores demonstram, na sua prática, a capacidade de compartilhar com outros pares suas experiências. Creio ser, então, com a sabedoria que vem das experiências vividas no cotidiano acadêmico (por vezes, tão esquecidas, desvalorizadas e desconsideradas) que a formação docente e a própria relação com a escrita poderá ser repensada, nas salas de aulas da universidade e neste espaço que deixa de ser uma experiência individual para ser nosso.

Outra característica que julgo importante da narrativa é que ela não se constitui como um corpo homogêneo de representações, mas sim como registros de diversos níveis de discurso. Nas palavras de Schmidt (1990):

A natureza plural da narrativa construída no depoimento indica que o pesquisador não está diante de um corpo homogêneo de representações articuladas em discurso, pelo narrador. Pelo contrário, a expectativa é de uma configuração de diferentes níveis de discurso, ou seja, a narrativa integra idéias instituídas, racionalizações mais ou menos cristalizadas sobre o vivido, insights, “achados” da memória involuntária, histórias e imagens. Cada um desses registros, por assim dizer, remete a momentos e modos diversos de elaboração do conhecimento de si e da realidade vivida. (SCHMIDT, 1990: 74)

Pela pertinência à proposta desse trabalho, foi escolhido o **depoimento narrativo** como forma de captação dos relatos, já que a experiência de vida dos colaboradores é circunscrita às suas atuações na área de educação, enquanto formadores inseridos em uma formação continuada. Meu foco não perpassa pela análise real das produções dos sujeitos, mas das representações e impressões desses diante daquelas. Proponho ir em busca dessas “vozes nascidas da prática cotidiana, feitas de contradições e recusas, de esperanças e resistências, de buscas constantes e acanhamentos” (KRAMER, 1993, p.10).

Com o objetivo de compreender os percursos dos sujeitos no que se refere a sua escrita, analisei as narrativas, vozes que foram apreendidas (gravadas em mídia digital) nos encontros que realizarei com cada um dos cinco professores que aceitarem a proposta de minha carta-convite. Carta essa que enviei a todos os professores do programa *Strictu Sensu* do centro de educação da UFSM, explanando a minha proposta e convidado-os a interagir (ANEXO A). Em seguida, pela dificuldade que encontrei de fazer interlocuções, repeti o convite a outro grupo de professores: os de pós-graduação do Centro de Educação Física e Desporto, da UFSM. Os depoimentos dos professores foram obtidos através de encontros com cada colaborador, sem determinação de um tempo de duração, orientadas pela metodologia dos “relatos orais” (narrativas). A narração foi construída numa relação intersubjetiva, onde as intervenções do pesquisador objetivaram o estabelecimento de um clima de construção mútua, sem que, no entanto, se perdesse de vista o tema pesquisado.

Quem pergunta quer saber, não porque *não sabe*, mas porque *do que sabe, reconhece que há mais a saber*. Reconhece que o outro comporta uma narrativa que se deseja ouvir, pois na experiência narrada do outro podemos encontrar *conselhos*, sugestões para a continuidade de nossas próprias histórias. *Mas se dar conselhos*

parece algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis (BENJAMIN, 1996, p. 200).

O depoimento circunscreve o relato a um setor, por assim dizer, da vida do narrador... nesse caso, a interferência do pesquisador ocorre, não apenas na proposição da região da experiência do narrador que lhe interessa, mas durante o relato, no sentido de o narrador ater-se a ela (SCHMIDT, 1990: 72).

Essa perspectiva metodológica inserida na concepção de homem como produtor de textos (BAKHTIN, 1992, p. 334) objetiva destacar que para compreender o professor como um ser histórico social é preciso “um olhar processual [...], um olhar que o perceba inclusive no incessante movimento e na multiplicidade que é a sua vida” (KRAMER, 1998, p. 22).

Quanto ao número de encontros decidi por não defini-lo previamente, mas de acordo com a necessidade de cada narrador. Cinco professores aderiram a proposta e com cada um deles construímos espaços de troca, foi um encontro oficial com cada professor, mas outros encontros se deram em espaço informais, dos quais acredito muito enxergar as sombras nessas folhas. Em cada encontro, me propus a estar atento a uma narrativa carregada de expressões, histórias contadas não somente por meio de palavras, mas também gestos, olhares, mudanças no tom de voz, pensamentos prolongados entre um dizer e outro, emoções evocadas por lembranças e expressadas por um brilho que possa ser diferente no olhar..., tudo registrado em um diário de pesquisa, no qual fui escrevendo, escrevendo... ao ouvir os professores. Um pouco adiante me utilizarei desses instrumentos, tanto das entrevistas semi-estruturadas como do meu diário de pesquisa, como balizadores no rumo que tomei na pesquisa. Então, após a obtenção dos relatos orais, houve a transcrição para a linguagem escrita, respeitando-se o máximo possível o sentido intencional dado pelo colaborador. Os textos foram devolvidos aos sujeitos para que estes pudessem efetuar as eventuais alterações que porventura achassem necessárias. Nesse sentido, nos alerta Benjamin (1996) que em cada encontro realizado

quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo de trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se tecem a rede em que está guardado o dom narrativo. (p: 205).

Finalmente, desse contato com as narrativas das experiências, surge um trabalho de comentário e interpretação, *comentário que destaca, do todo dos relatos, aspectos da experiência que a leitura do pesquisador julgou de especial interesse; interpretação que amplia, expande e integra, conceitualmente, elementos significativos das experiências relatadas* (SCHMIDT, 1990: 81). Desta forma, caro leitor, utilizei fragmentos significativos dessas narrativas para ilustrar o meu percurso. Na realidade é a hora em que assumo as rédeas e passo a narrar as vozes que me foram narradas. Enquanto narro, também me distancio da vozes que capturei. Suprimo, então, as eventuais intervenções que fiz, no sentido de dar corpo ao texto, que passa, pois *a ser predominantemente do narrador, que figura como personagem único por assumir o exclusivismo da narração* (MEIHY, 1996, p.59). Sendo eu próprio o narrador desses relatos e do texto que tens em mãos, minha voz nunca é somente minha, pois os outros estão presentes no que narro. Lima (2004) chama atenção para esta relação do eu que narra e os outros que também narram, porque presentes nos registros que deixaram:

Na perspectiva da narrativa como mecanismo de coleta de dado, o narrador é aquele que brinda o pesquisador com sua história, que submete sua vida à apreciação e julgamento do outro. Neste caso, o próprio investigador é quem seleciona naquilo que foi narrado o que ele pessoalmente julga importante no seu objeto de pesquisa. É o outro que nos diz. E, sem podermos de volta a nós mesmos dar acabamento ao que foi dito pelo outro, terminamos por não nos dizer. O autor da narrativa é “recortado” e o seu dizer pode ou não compor o corpus de uma pesquisa. Continuamos pesquisando o outro e sobre o trabalho do outro (LIMA, 2004, p.2).

O presente estudo não apresenta risco algum aos sujeitos da pesquisa. Possui caráter individual e voluntário, e é vedada qualquer forma de remuneração. Toda a participação se dará a partir de todos os esclarecimentos necessários dos fins da referida pesquisa, culminando na autorização através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, demonstrando a concordância de sua participação voluntária, assim como a respectivas publicações de resultados (ANEXO B). As informações, assim como toda a divulgação da pesquisa, ocorrerá em consonância com os aspectos éticos compactuados na pesquisa com seres humanos, observando as garantias de sigilo, preservação e responsabilidade diante das informações obtidas.

Observados os aspectos éticos, busco ser coerente com os pressupostos teórico-metodológicos de Benjamim (1996) que convidam o leitor a realizar suas

próprias interpretações. Com isso o episódio narrado atinge uma plenitude que não existe quando dissecado pela análise, quando é transformado em informação.

As ouçamos, então.

5.1 ENSURDECEDORES SILÊNCIOS: Narrando as trajetórias das perguntas que guiaram o percurso pelo campo

“(...) absolutamente incompreensível se eu não fosse obrigado a confessar-lhe que tenho um horror doentio pela pena, e que esta redação me causa um suplicio inimaginável.”
(SAUSSURE apud STAROBINSKI, 1974, p.11)

Quando me propus escrever sobre a escrita, ainda não sabia que no decorrer do percurso teria que lidar com seus silêncios, suas elipses e suas lacunas. Inocente, pensava: professores adoram contar histórias. E logo a equação da pesquisa se montava em minha cabeça: um papo despretensioso, um ouvido atento, um gravador (caso esse ouvido atento falhar), em suma: o poder do encontro que registraria como cada professor significa a escrita em sua vida. Simples, não? Infelizmente, caro leitor, o processo não foi tão fácil. Mas por quê? – Questionava-me ao identificar o quanto era difícil para os professores falar de suas escritas. Eu, esperançoso e inocente, mesmo conhecendo a difícil arte de escrever, não esperava que as escritas dos professores fossem doídas, intocáveis e nem malditas. Levava a idéia de Clarice Lispector (1980, p. 134.), ao afirmar que

escrever é uma maldição. Não me lembro porque exatamente eu disse, e com sinceridade. Hoje repito: é uma maldição mas uma maldição que salva. [...] É uma maldição porque obriga e arrasta como um vício penoso do qual é quase impossível se livrar, pois nada o substitui. E é uma salvação. [...] Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada.

Seria simples, eu pensava. Em alguns momentos me via meio assustado questionando minha orientadora de minha fantasia sobre como eu iria fazer se todos os professores aceitassem, já que convidei um grande número. Ela, que muito fez jus ao nome, parecia compreender que em breve eu poderia me surpreender com a falta das respostas. Mas eu, teimoso, qualifiquei, fui adiante e me vi escutando as

mesmas preocupações de minha banca de qualificação. Pouco a pouco, fui compreendendo que meu trabalho não percorreria os trajetos que projetei. Era hora de eu permitir-me encontrar respostas diferentes das que supunha.

Felizmente, então, (hoje vejo assim) o percurso dessa pesquisa não foi linear, pelo contrario eis aqui uma escrita que transformou-se em cada etapa. Do pré-projeto às paginas que tens em mãos, digamos que passaram-se uma gama de trabalhos que se me ousasse desmembra-los temo precisar de duas vidas. Nesse processo o que me chamou a atenção foram as resistências e o silêncios que encontrei quando propunha escutar e observar como os professores lidam com a tarefa da escrita. Inicio contando um fragmento do percurso de negociações que precedeu e produziu as condições de minha entrada no campo de pesquisa. Através dessa narrativa, penso que seja possível começar a dizer dos desenhos que podem delinear os lugares de nossa experiência. Desenhos que começaram a definir seus contornos, a partir dessas primeiras aproximações com os meus prováveis sujeitos e a temática que propunha. A idéia inicial era desenvolver a pesquisa com os professores ligados ao programa de pós-graduação em educação da UFSM, espaço esse que se constituía como meu próprio locus de formação. Teria lugar melhor de pensar formação de professores do que no mestrado em educação?

Mas nem tudo foi tão tranquilo. Aos poucos me deparei com uma verdade que parecia cercar a trajetória desse trabalho: é muito difícil falar da sua relação com a escrita. Entre escrever e publicar, o silencio do calar surge como uma das alternativas de segurança: Para que falar de minha escrita? Não basta ver minhas publicações, ler meu Lattes? Escutava eu imaginariamente quando não obtive as respostas dos convites para a pesquisa que tens em mãos.

Respostas que não vinham ou que vinham fora do prazo, se somavam com um turbilhão de desculpas que preencheriam duas dissertações como essa. Somente uma convidada deu retorno ao meu primeiro contato, embora que no discurso do tete-a-tete todos se mostravam disponíveis, interessados e extremamente ocupados. Mas que silêncio simbólico é esse que demonstra o quanto é difícil falar do que se produz hoje? Esse mesmo silêncio e o desafio de traduzir os

intrigantes enigmas que o mesmo apresentava foi a mola mestra para eu tentar elucidar um pouco sobre as dificuldades de exposição e fragilidade em que um autor se submete no processo de escrever. Publicar-se, se por um lado é transformador, pode ser paralisante, angustiante e terrorífico para quem não se permite. Agir na escrita e, mais ainda, falar dela, pareceu não ter espaço nas agendas e nas disponibilidades dos professores.

Não deixa de ser curiosa essa iniciativa de escrever sobre o silêncio, de querer tangenciar o tênue espaço entre o dizível e o indizível, entre o dito e o não-dito. Só agora minutos atrás, quando me vi diante da tela em branco apenas com o título, me dei conta da grandeza da tarefa que me deparei na pesquisa. Durante anos escutara os professores assustados diante do silêncio das turmas por que passei questionando e demonstrando que “chegamos a ficar assustados com o silêncio de vocês. Não sei se ninguém entendeu ou se entenderam tudo” e, muitos reinteravam com um , “quem cala consente”. E agora essa, estava eu me questionando sobre os silêncios de meus professores e implicado a escrevê-los e não descartá-los, mas tomá-lo como um dado significativo. Os silêncios muito me fizeram entender, não daquilo que os professores falariam, mas justamente do que não conseguiram comunicar.

Falar, expor-se, comunicar nem sempre é fácil, ainda mais quando o tema é algo que não sentimos segurança para tal, como a escrita. Resistências conscientes ou não, o calar pareceu ser muito mais seguro do que permitir-se na troca, de lançar-se no desconhecido de uma pesquisa. E não é justamente assim que nos sentimos quando nos lançamos em um texto? Inseguros sobre a qualidade, o formato e aceitação quantas vezes bloqueamos nossas escritas, engessamos nossa autoria e engavetamos rabiscos?

Falar de própria escrita é falar de si, de sua formação e de seus processos. É pensar onde começar, o que selecionar para contar e dizer sem nem perceber que enquanto falamos ou calamos dizemos mais do que gostaríamos. Não seria melhor deixar isso para os outros? Compreendo que juntamente com os silêncios existiam ali também alívios, por não ter deixado sair algo do “não-saber”, ou mesmo algo que

não entendia totalmente e que se lhe parece claro ao escutar de volta suas próprias palavras.

Assim, fiz dessa tentativa um degrau desse percurso e redirecionei minha pesquisa para outro centro da universidade. Por estar desenvolvendo um trabalho junto com a pós-graduação de educação física redirecionei minha amostra para os professores de pós-graduação do Centro de educação física e desporto da UFSM e comecei de novo. Fiz contato, mandei os convites e dessa vez, para minha surpresa, tive cinco respostas. Pouco? Nessa altura esse pouco me parecia muito!

Agora tinha outro contexto: professores que em sua maioria eram novos na universidade. Outros que estão aqui desde sua graduação. Em suma, meu novo grupo tinha características peculiares. Pensava comigo das diferenças gritantes de currículos e estratégias de formação que circundavam os dois grupos que convidei. De um lado, os professores do centro de educação que durante essa pesquisa deram início a um curso de doutorado e, de outro, centro de educação física que a poucos anos fechou um mestrado e um doutorado e que, segundo os professores, “lutam para manter as especializações e, quem sabe, reabrir o mestrado.” Mas teriam esses fatos repercussões sobre a forma de escrever? Me aventurei a tentar descobrir e, então, busquei meus interlocutores...

5.2 **PERSONAGENS E SUAS HISTÓRIAS: A formação em cena**

*“Formar é sempre formar-se...”
(Antônio Nóvoa, 2002)*

Todas as entrevistas ocorreram, por opção dos entrevistados, na universidade em local e horário por eles apontados. Meus interlocutores eram cinco, três mulheres e dois homens, todos com graduação na área de educação física. E foram os encontros com esses docentes que me conduziu à realização da pesquisa. Minha proposta foi escutar, nada de um roteiro pré-estipulado, embora, mais tarde, tenha percebido que alguns interrogantes eram comuns a todas as entrevistas. Para lembrar, de forma geral, alguns deles: Que papel a escrita desempenha atualmente na sua vida? Como observa a relação de escrita na formação hoje? Que tensionamentos, estranhamentos e interrogações as escritas suscitam e como eles emergem? Que efeitos essa experiência com a escrita tem produzido nos modos de pensar-experimentar o trabalho? E, por fim, que invenções aparecem?

Não tenho a intenção, de maneira alguma, de produzir um discurso de alcance universal em relação aos modos que os professores de pós-graduação lidam com suas escritas. Busco, por outro lado, dar visibilidade à singularidade dos sujeitos, como o que pode produzir distintos modos de relacionamento com a produção escrita, seja ela acadêmica ou não e, como consequência, abrir possibilidades de trabalho, provisórias e incompletas, para o campo da formação de professores. Ao sublinhar a dimensão da singularidade não estou interessado apenas no drama individual, na história biográfica, nas produções reais, nem em uma suposta explicação da gênese de uma forma do escrever. Meu interesse diz respeito à produção de lugares subjetivos que reverberaram da experiência: ali onde um estilo aparece como efeito de uma produção e indica o lugar do sujeito. Indica um lugar, mas não explica sua condição, nem revela seu significado último. Ou seja, não busco na história do indivíduo uma forma de explicar suas produções, nem quantificá-las;

mas sim busco compreender os modos e funções que a escrita assume e seus efeitos de re-configuração do lugar do sujeito e de construção de histórias.

As entrevistas foram utilizadas aqui como fragmentos ilustrativos de um encontro. Não que eu tenha descartado os demais trechos desse relato. Não. Elas pulsam no texto, ainda que sem nome próprio. Um enredo ou história não é algo morto, sempre vem carregado de intensidades. Como dizer delas? Transformar as intensidades em letras não é nada fácil. Talvez elas se traduzam melhor nas formas de ilustrações de narrativas do que no sentido das palavras. É pensando nisso que apresento alguns fragmento que julgo pertinentes das entrevistas, dando uma atenção especial às formas de contar, e não somente ao conteúdo narrado.

Algumas entrevistas chamaram especialmente a atenção pelo modo como os entrevistados narravam e remontavam cenas: entusiasmados com a idéia de contarem suas descobertas e concepções sobre o escrever. Ficavam entusiasmados ao cartografar suas escritas e as escritas de seus alunos principalmente. Esse entusiasmo se fazia sentir, assim como se faziam sentir outros afetos: na sonoridade das vozes, nos ritmos das narrativas, nos silêncios que irrompiam na falta de palavras. A intensidade dos afetos que acompanharam os relatos talvez tenha se presentificado, principalmente, porque as perguntas não eram apenas sobre o que eles pensavam acerca da experiência de escrever. Eram um convite a contar o que estavam vivenciando, a trazerem cenas, a darem exemplos, a narrarem histórias: seus percursos e percalços. Nesse sentido, em alguns momentos de algumas entrevistas, esse “entusiasmo por contar” foi substituído por um tom tenso, que, por hora, fazia pensar na necessidade de abandonarmos algumas perguntas.

As entrevistas menos entusiasmadas, também terão lugar aqui, pois me pareceram bastante ricas para a discussão a que nos propomos. Entre elas, houve aquelas em que ganhou intensidade uma angústia por não lembrar – por não lembrar experiências para contar. Mais do que uma história, traziam a reflexão: a “moral da história”. Houve momentos em que a angústia por lembrar é que irrompeu: por lembrar apenas experiências com desfecho sofrido, em que a escrita era recheada

de falhas, dificuldades e bloqueios. Noutros, a vontade de relatar era tamanha que a fala era tomada de um vigor contagiante.

Houve ainda, em algumas dessas entrevistas, momentos em que foi possível escutar algo sobre o efeito da experiência de narrar. Ao final de algumas delas, seguiram-se comentários do tipo: *agora que me escutei talvez tenha que parar para pensar mais sobre isso (...), viu, tu me criou um problema (risos), nunca tinha parado pra pensar nisso. Ou: queria te agradecer, foi muito legal e espero ter ajudado. Faz a gente pensar, faz a gente refletir. Chega a dar meio que uma emoção. Ainda: acho que era isso. Falei mais do que eu tinha pensado em falar.*

É difícil escrever sobre o percurso de uma pessoa, pois não é possível incluir tudo o que ela diz, transmite. Busquei utilizar as entrevistas como uma maneira de balizamento de meu texto e efeito do que esses encontros causaram em mim. Desse modo, como já referi, tive o cuidado de não produzir casos isolados, nem um meta-discurso, investindo no formato de como um fragmento poderia auxiliar no que eu queria comunicar dessa experiência. Uma experiência guiada pelo percurso teórico que fizemos até aqui. Nesse sentido, o foco foi mesmo naquilo que pensamos que a experiência de cada um poderia contribuir para uma reflexão acerca da escrita e da formação de professores.

Uma de minhas escolhas de escrita foi silenciar dados e nomes, mesmo que fictícios, dos entrevistados, lhes nomeando pelo interesse de minha pesquisa: simplesmente professores entrevistados. Apagaria assim a singularidade de um docente? De forma alguma, pois como referi anteriormene, eles me ajudaram a escrever cada parte desse texto. Um texto produzido a muitas mãos e infinitos silêncios. Trata-se de personagens docentes e suas histórias verdadeiras. Histórias verdadeiras de memória de outros tempos, de outras escritas e sonhos. Verdadeiras, pois são feitas da única forma de verdade que se poderia produzir: a verdade em forma de ficção. Assim sendo, lhes conto o que me contaram e esperemos que essas histórias nos ensinem algo sobre como se produz um modo singular de escrita e suas vozes formativas.

5.3 Entre falar e escrever: o que dizem os professores?

Todos sabemos as dificuldades e as paixões necessárias para a escolha do ofício docente em nosso país. Basta acompanharmos as notícias para vermos uma gama de insatisfações de desvalorização, de despreparo e de dificuldades que ser docente em nossos dias desaperta. Em, outras palavras, “a carga de trabalho dos professores é mais pesada do que antes, e sobretudo mais absorvente, mais exclusivista e mais exigente, enquanto os meios e os financiamentos encolhem”. (TARDIF e LESSARD, 2008, p.10).

Meu contato com os sujeitos docentes dessa pesquisa, muito transcorreu sobre o rumo da universidade pública que construímos, suas escritas e formações. Questionávamos: O que é necessário a um professor de pós-graduação? O que a escrita tem a ver com tudo isso? Durante as entrevistas encontrei interlocutores que pareciam implicados e preocupados sobre como os professores estão estimulando em si e em seus alunos a “fome de saber”, como denominou uma professora. Segundo Moon (2008), mesmo partindo da lógica “que ninguém ensina ninguém”, faria parte da função docente estimular a curiosidade intelectual, passar entusiasmo pelos temas ensinados, e manter a motivação dos alunos. Nesse sentido, muitas vezes, alguns professores parecem que rompem com essa lógica da escrita enquanto dispositivo de acesso e especializam suas escritas mais com o intuito da produção por ela mesma do que uma necessidade pessoal. Isso porque, na universidade “os critérios de qualidade levam em conta o número de artigos publicados, o número de doutores formados e a participação em congressos internacionais. A aplicação da pesquisa não é valorizada. Com isso, os pesquisadores só querem publicar artigos em revistas internacionais e, assim, contar pontos para seu departamento” (SCHWARTZMAN, 2008, p.14).

Encontrei, então, professores que não escreviam por falta de tempo e outros que escreviam apesar do TIC-TAC da rotina. Uns que escreviam por entender a escrita

como um processo em suas prática e outros que não encontravam-se na prática efetiva e prazerosa do escrever. Uns que diziam, outros que calavam.

Na díade posicionar-se ou esconder-se, alguns professores versavam sobre cenas que os marcaram no que diz respeito a suas escritas e, também, suas implicações e envolvimento nesses processos formativos.

Uma professora lembrou-se que: *Durante os primeiros semestre da faculdade sempre fui envolvida com projetos. Sempre fui metida. E acho que isso marcou bastante minha escrita, pois encontrei pessoas que me incentivaram a produzir. Quem não lembra de um professor que a marcou, né?E essa experiência foi muito marcante pra mim, porque eu desenvolvi um trabalho bem legal que nem eu sabia que poderia realizar. Acho que esse é um dos papéis dos professores: fazer a diferença. Eu adoraria encontrar meus alunos daqui a alguns anos e saber que eles foram marcados por mim. E marcados positivamente, pois tem muitos professores que marcam pelo lado negativo: do que não fazer, do que não ser. Coisas da formação.*

A inserção em meios que valorizem e incentivem a escrita é sem dúvida fundamental para alguns escritores. É ali que reconhecem coisas que “*marcaram bastante a minha escrita*”. No campo da educação como um espaço potencial de encontros mutativos, experiências satisfatória parecem alavancar potenciais que estavam latentes: “*nem eu sabia que poderia realizar*”. Ali se formavam partes de uma escritora ou, ao menos ressaltava-se o sujeito como ser capaz de produzir uma escrita e se achar bom nisso. Escrever parecia começar a ter um gosto especial. E poder fazer, sob o respaldo da universidade, algo mais amplo, com um cunho científico, a tocou de maneira que ela nunca mais esqueceu. Mais tarde, formada, ela estava às voltas com seu futuro profissional. *E aí eu comecei a pensar na possibilidade de seguir a docência. Entrei no mestrado, fiz doutorado e a escrita passou a ser algo que eu pude me apropriar. Não como alguém que escrevia maravilhosamente bem, mas que escrevia como conseguia (...)* e isso eu tento passar aos meus alunos hoje. Nesse “período de dúvidas sobre o futuro” foi então que o encontro com a figura de um professor se faz presente: *Quando procurei um orientador, fui acolhida. Ele me incentivou. Ele achava que eu tinha o perfil.* E a escolha se fez por aí: tempo, perfil.

Chegando na universidade alguns professores relatam a frustração de um sonho idealizado: não teriam tempo para tudo que queriam realizar. “*A universidade nos toma o tempo que a gente permite*”, salienta uma professora. E continua: “*Eu pensava que quando entrasse na universidade eu faria todos os projetos e planos que durante o doutorado não consegui. Que nada.*” Demonstrando uma frustração por não conseguir organizar seus horários de uma forma que pudesse fazer mais trabalhos como sonhara. Entrou na rotina das aulas, projetos e orientações.

Estar na universidade não significa ser o supra-sumo do conhecimento e nem da produção. Mas há um compromisso com o social, com o ensino e com a pesquisa. Brincando, brincado, estamos no alto da pirâmide e mesmo que isso não diga nada, é um compromisso. Mas estar nesse lugar não significa produzir desse lugar. Em educação física, por exemplo, os alunos não são preparados e nem instigados a escrever e acho que isso tem que ser pensado. Muitos dizem que já vieram para o curso fugindo da gramática e das disciplinas de português. Mas como fazer isso em educação? Eles acham que educação física é corpo, é esporte é mais física do que educação e não é. Muitos não se dão conta que vão trabalhar em escolas e que tudo que aprendem não está em um setor isolado do aluno. Por isso que em algumas escolas está tão fragmentado educação física e o resto. É uma desconstrução e isso precisa começar aqui. É ter que entender que um aluno que está com dificuldade de aprendizagem mas é ótimo na minha aula também é compromisso meu, que as coisas não são tão fragmentadas quanto se imagina. E talvez isso assuste, por não ser tão diferente e exigir responsabilidade nossa.

Com muito entusiasmo esse professor afirma a importância de se trabalhar a educação física de uma forma não fragmentada. Fala em *abrir espaços*, diminuir distâncias. E afirma que as ações em educação *não se confinam aos lugares de dentro da sala de aula*, que ganham o pátio. Para ele, a *responsabilidade* pelos cuidados em educação pode ser compartilhada. Desconstruindo para construir, nos fala de um certo trabalho formativo responsável, em que *assusta ver que educação e educação física não deveriam ser tão fragmentadas.*

Uma outra professora complementa a implicação do trabalho formativo com a escrita de seus alunos no processo de orientação. Ela diz: *Muitas vezes o aluno chega com um projeto e muda totalmente. Aliás geralmente é assim. Às vezes chegam com idéias de pesquisar infinitas coisas e a gente tem que delimitar tanta empolgação. Mas tem vezes que a coisa não anda, que dá vontade de escrever com o aluno pra ver se a coisa anda. E não anda. Para alguns basta eu apontar possibilidades. Para outros, a gente tem que construir, temos que sentar, captar as idéias, desenhar um esquema do que estamos pensando e deixar que eles coloquem o que quiserem, mas que se responsabilizem por isso. São eles que têm que gostar e não eu. É a realidade deles, o trabalho vai ser deles, eu sirvo como sustentação, se é que sirvo (risos).*

Essa professora descreve o processo de criação: construiu-se em pensamento-em desejo, traduziu-se para o plano do papel, fez-se o desenho, e do desenho para o desenvolvimento e, no meio disso, a escrita de um trabalho. Ao contar o modo como o processo de orientação vai ganhando corpo, se inclui no processo – *a gente tem que construir*. No entanto, o estatuto conferido à produção do projeto é o de uma representação da *realidade deles*, da realidade do outro. Assim, se inclui no processo, mas não se inclui no objeto produzido, pois o trabalho é *deles*. Ou melhor, ela se inclui excluindo-se, o que parece um movimento interessante na medida em que há aí um entrar e sair de cena para que os alunos emirjam como autores de seu próprio trabalho.

Outro entrevistado conta o modo como a co-produção é um caminho difícil para ele e para os alunos. Lembra que *“desde a escola eu tinha dificuldade de fazer uma escrita coletiva. Às vezes eu gostava muito mais pela facilidade de não ter que escrever muito do que pela valorização do trabalho. E aqui na graduação e até na pós é assim. A gente propõe um trabalho e a primeira pergunta que vem é ‘pode ser em dupla ou trio?’ e quando é individual para gente entender como cada um concebe a temática, tenho que ouvir reclamações dignas do jardim da infância. Viro o ruim, o carrasco, pois coloco eles em apuros diante da dificuldade de cada um”*. Ao longo da entrevista com esse professor vou percebendo a história de um laço entre ele e a verdadeira necessidade dos alunos: encarar dificuldades para superá-las. Conta-nos a história de uma troca de mensagens. Ele lê as mensagens dos alunos, e endereça as suas. Vê-se nos alunos enfrentando as dificuldades que enfrentou outrora no seu processo formativo. Parece

querer marcar, gerar movimentos. Essa sensibilidade da escuta me chamava atenção no momento da entrevista, mas me intrigava o fato desse professor contar a história de um modo bastante explicativo, interpretativo, sem muitos interrogantes. É então que pergunto se houve alguma situação na sua experiência formativa com a escrita, em que ele se viu em apuros, sem saber o que fazer e, se sim, peço que me conte como foi. Eu não havia usado essa palavra – apuros – em nenhuma outra entrevista, mas é a forma como me ocorreu perguntar a ele. Ele, então acrescenta:

Penso que escrever é um desafio. Não é fácil para os alunos e nem o foi pra mim. Hoje eu acredito ser um pouco menos traumático, mas ainda tem dias que tu não sabes o que fazer e nem com começar... Na relação com o aluno há dois processos em cena, o teu e o do aluno e às vezes são idéias pensamentos tão diferentes que orientar um trabalho fica difícil. Por exemplo, eu tenho uma aluna que travou, travou e ficou travada. Já era para ter entregue o trabalho, mas travou. Pode acontecer, eu mesmo já travei na minha tese de doutorado. Era ótimo em buscar autores, mas não consegui produzir uma linha por semanas. Nesse caso da aluna eu não sabia mais o que fazer. Ela chorava, chorava, chorava. Ela justificava em mil dificuldades de sua vida e a gente tinha prazos. Não que as dificuldades dela não fossem importantes, mas esse era o desafio: escrever apesar das dificuldades. Ela foi ótima no desenvolvimento do projeto, mas a escrita parou. Por isso eu digo, às vezes temos que dar uma de psicólogo. Não adiantava eu ficar ameaçando ela, mas nem podia passar a mão na cabeça. A escrita muitas vezes tem que se fazer com prazos. Estamos trabalhando em cima do que ela tem conseguido. Ela escrever e depois a gente pensa em cima do escrito.

A forma como o professor narra o acontecido ‘que travou, travou e ficou travada’, ‘eu não sabia o que fazer, ela chorava, chorava, chorava’ me faz pensar no impacto que a experiência lhe produziu. Pra dizer dessa intensidade era preciso repetir, repetir, repetir. Espremido no meio de dois blocos – *travar, chorar* – estava o orientador, ele e seu não saber. Combinando alguns elementos da cena – *dar uma de psicólogo, a escuta atenta e a realidade acadêmica* – ele se lança: *A escrita muitas vezes tem que se fazer com prazos.*

Nessa narrativa, o docente nos fala sobre as condições de produção de um ato. Ele se faz mesmo na impossibilidade da previsão de seu efeito. Não saber é não ter certeza, nos diz, e mesmo assim algo precisa se realizar. Trata-se de algo que se faz em dois tempos *ela escreve e depois a gente pensa em cima do escrito*. A cena contada fala de uma invenção e esta é a temporalidade do inventar. O saber e a construção aparecem como efeito do ato. Porém, uma produção não emerge do nada. O ato do orientador se fez a partir de elementos que o acompanham há algum tempo: a escuta, o desenho ou a superfície do papel como recurso para fazer de um pensamento, aterrorizante e invisível ao outro, um objeto (*escreve o que conseguir*). Objeto do qual se pode falar, ver, pegar.

Nesse sentido, outra entrevistada relata uma outra cena, algo dessa convocação à invenção aparece novamente.

Escrever em educação física, infelizmente, está muito ligado a divulgar dados. Não se produz para si e sim para a comunidade científica. Os profissionais que estão na pós, muitas vezes são, eram subestimados, eram complementares e estavam no papel de estudantes e não de profissionais. E mais, profissionais que tem como objetivo coletar dados e jogar em texto para formar um artigo e ganhar uma publicação. A prática de escrita que a professora refere parece ser um dos desafios do docente: incentivar um outro tipo de escrita. Passagem que anuncia sua emergência quando a professora nos diz que, 'os profissionais na pós, muitas vezes, são-eram subestimadas'. São-eram fala dessa possibilidade de passagem. Nesse sentido recordo-me de outra importante fala de outra professora:

Muitos pensam que para escrever tem-se que dominar a escrita. Besteira. Ninguém domina nada completamente. Quando peço algo escrito às vezes me surpreendo com alunas que escrevem de uma forma diferenciada, em um estilo romanciado. Os outros me perguntam: pode? Claro. Cada um tem que descobrir seu estilo. Eu já tive diários na adolescência, escrevia poemas, cartas, confissões e acho que isso muito me ajudou. Não que eu escrevesse grandes coisas, nem bem, mas eu tentava. Temos que perder a noção de que só se pode escrever se tu escreve bem.

Escrever bem é um resultado de todo um processo: quanto mais lê, mais vocabulário e quanto mais vocabulário maiores são as possibilidades de escrita, não acha?

Sim, acho. A professora parece preocupar-se em tirar do mapa a figura de dona do saber, do técnico da escrita, do que domina o conhecimento. Na sua relação com a escrita, o efeito da retirada do mestre da cena lhe foi uma importante descoberta. Entretanto, será que retirar de cena a necessidade de se escrever bem garante a exclusão do lugar de mestria? Por falar em potencialidade inventiva do encontro entre saberes, a professora complementa: *“Acho que as vivências, a prática, o dia a dia com o aluno e em como ele escreve, isso ensina. Eu aprendo com o que os alunos fazem, com o que eles lêem e me conduzem a acompanhar. Eu brinco que um orientando permite a gente a pesquisar aquilo que a gente não tem tempo. Na própria seleção eu me cativo por temas que precisam ter a ver com o que eu estou disposta a entrar, pois eu vou ter que entrar junto, não posso ficar de fora. Acho que isso é o motor de qualquer aprendizagem: ter interesse, ser curiosa. Tu pegas um projeto, tu não sabes nem por onde a aluna quer começar e mesmo que tu saiba sobre a temática cada orientando mexe com outras coisas que a gente quando estudou não passou. A gente acompanha a angústia dela.(...) Aceito um projeto sem não saber onde vai dar, para que a gente possa construir daí em cima disso.”* A gente acompanha a angústia dela: fez-se o laço. Um laço motor de aprendizagens.

Um dos professores ao comentar esse laço e sublinhar algumas dificuldades do processo de aprendizagens e da evolução da sua escrita e a de seus alunos comenta outro aspecto importante: *É inegável a dificuldade que a gente tem de finalizar um trabalho. Com os alunos é a mesma coisa. Ter que entregar é interessante, pois a gente tem que parar e pronto. Chega de mexer! E a gente sempre acha que poderia estar melhor. Com os alunos é igual. No início a gente pega alunos com erros de português gravíssimos e com um texto totalmente confuso e aí temos que conversar, fazer ele ler sem que seja mais um bloqueio. Alguns momentos eu não concordo com que ele escreveu e é meu papel fazer ele se posicionar(...) quando eles se posicionam e explicam é que eu vou entender o que aquele texto estranho tava querendo dizer. Não te saída, tem que refazer. É um processo bonito.”* Fazer e refazer aparecem como partes de um processo de

organização de idéias: consegue-se falar sobre, embora aquelas informações pareçam faltar ao leitor. A beleza do processo de composição da escrita ofuscou a esquisitice dos primeiros textos.

E nesses tons as memórias das escritas dos professores parecem misturar-se com as descrições de seus alunos e de suas escritas. Parecem falar de outros como modo de falar de si... seguimos, então, essas memórias.

6 ESCREVER CERTO POR LINHAS TORTAS: A ESCRITA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES- O ENCONTRO COM O ESCREVER

Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrem o mundo. E nunca gostei de perguntar por caminhos, - isso, ao meu ver, sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e perguntar foi todo meu caminhar - e, na verdade, também tem-se de aprender a responder a tal perguntar! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas meu gosto, do qual já não me envergonho nem o escondo. "Este - é meu caminho, - onde está o vosso?", assim respondia eu aos que me perguntavam "pelo caminho". O caminho, na verdade, não existe. (Nietzsche, apud Larrosa, 2002 p.46)

Desde cedo tive o hábito de leitura. Das revistas em quadrinhos à coleção vaga-lume a mim resta a impressão de que se passaram, ilusoriamente, poucos dias. A história da escrita sim foi por deveras mais complicada. Letras tortas e garranchos que não respeitavam limites fizeram que a caligrafia fosse uma de minhas tarefas mais penosas. “- arrume essa letra, menino.”. Folhas e mais folhas após inúmeros puxões de orelha desenvolvi um talento surpreendente de copiar frases com letras perfeitas no caderno de caligrafia, embora bastasse fechá-lo para o caos retornar. Sorte sua leitor(a) que vivemos em plena revolução digital e que não precisará passar horas pensando “o que será que está escrito aqui?” e eu, livre desse tormento, posso me aventurar por outros caminhos sem as preocupações de outrora, sem o medo da máxima fictícia de que nossas letras falam de nossas personalidades (o que me deixaria em situação bem complicada). Penso, pois, após anos de terapia e instituição escolar, que não a letra em si, mas nossa relação com a escrita pode sim dizer muito de nossa subjetividade. Determinismos à parte, seguimos o ritmo do poeta: me digas como escreves e eu te direi do que tens medo.

Nos últimos anos a grande gama de pesquisas em educação parece denunciar os graves problemas historicamente enfrentados pela escola brasileira no que tange o fracasso na alfabetização. E mesmo que eu e os sujeitos dessa pesquisa, hoje professores universitários, não sejamos parte da grande estatística de excluídos no acesso à leitura/escrita, é, também, no interior dessa problemática frente a arte de escrever que se situa esta pesquisa.

Ouso pensar que “Escrever para quê? Possibilidades e dificuldades de professores de pós-graduação para com o escrever” segue o movimento desencadeado por diversas perguntas e inquietações que impuseram a necessidade de uma revisão teórica, um ressignificar e repensar dos estudos sobre a prática pedagógica. A fim de compreender o trabalho dos professores, não abro mão da singularidade, da heterogeneidade, ansiando, simultaneamente, a totalidade dessa relação dos docentes com sua forma de escrever. Mas como enfrentar essa suposta dicotomia entre totalidade e singularidade? Como inter-relacionar estudos que visam uma compreensão psicológica, histórica, social da totalidade da escrita e do fazer docente com os estudos de base psicanalíticos preocupados com a subjetividade, o pontual, com as diferenças? Como superar a parcialidade de ambas abordagens? Que tipo de produtor é o professor? É autor de seu trabalho, ou passou simplesmente a ocupar um lugar na “linha de montagem” da academia e do que se produz nela? Por isso me permiti ouvi-los (as). Deixá-los falar. Mas não de uma fala qualquer, não pretendo restringir suas formações e identidades a um perene papaguear repetitivo. Pois não é de palavras apenas que a linguagem está esvaziada, mas de histórias. Encontrar a identidade narrativa requer que se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, como também os fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da história (KRAMER, 1993).

Temos proclamado em alto e bom som nosso objetivo de que as crianças e tornem autoras/leitoras e escritoras. A pergunta é: são hoje os professores autores? São falantes, leitores e escritores vivos de uma linguagem viva?
(KRAMER, 1993, p.217)

Assim, ao ouvir as palavras e os silêncios dos professores possibilito-me a lançar algumas indagações que julgo serem centrais: como é possível a um professor que não gosta ou não se permite escrever, que não sente prazer em desvendar os múltiplos sentidos possíveis de um texto, trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem e se tornem especialistas, mestres ou doutores? Inversamente, se o professor gosta da tarefa da escrita, se é contador de casos e histórias, o que (na sua trajetória de vida) favoreceu esse gostar, essa prática? Que relação professores têm com a linguagem no seu cotidiano? O que contam, produzem, escrevem? Como ocorreu esta relação com a escrita ao longo de suas histórias de vida, entendidas como

histórias construídas na coletividade? De que maneira esta experiência acumulada influencia a relação desses professores com seu trabalho?

Vejo nos professores de pós-graduação um duplo caminho diante do intrincado trajeto da formação continuada: encontramos de um lado professores resistentes a mudanças ou que se entregam a modismos que necessariamente não significam uma mudança interior e de outro uma estrutura que delega aos professores o simples papel de aplicadores de métodos, produtores de textos sem vida repletos de técnicas que além de terem sido gerados sem a reflexão e desejos destes foram desenvolvidos sem considerarem suas necessidades cotidianas. Um escrever que nem sempre é legitimamente produtivo. Como bem explica Nóvoa (1998, p. 29-30):

Os professores são desde sempre um grupo profissional muito sensível aos efeitos da moda. Hoje mais do que nunca, as modas invadem o terreno educativo. Em grande parte, devido a impressionante circulação de idéias e a velocidade quase delirante das inovações tecnológicas. A adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque traduz uma “fuga para a frente”, uma opção preguiçosa, porque(...) falar de moda dispensa-nos de tentar compreender.(...) Em pedagogia, a moda significa quase sempre... a vontade de mudar para que tudo fique na mesma!

Alguns estudos já apontam que os programas de formação continuada parecem não estar contribuindo muito para que haja essa “mudança interior do professor”, nem mesmo para uma análise crítica e fundamentada dos modismos que surgem, neles incluídos a competição narcísica de quem escreve mais, quem tem mais publicações e, logo, um *Lates* mais recheado. Como possível explicação para esta situação Freitas (1998) em sua tese de doutorado comenta que ao analisar os programas de capacitação continuada para professores em exercício verificou que:

A construção de conhecimentos que orientam os projetos de inovação, continua ocorrendo no exterior do mundo dos professores e das salas de aulas. Estes conhecimentos, considerados de maior status que o saber da experiência dos professores, continuam sendo impingidos pelos movimentos de inovação no ensino, de forma paradoxal aos seus preceitos, ou seja, dentro dos moldes da racionalidade técnica. Dessa forma professores são concebidos como consumidores de conhecimentos ou como implementadores de políticas curriculares, que têm sido formuladas como resultados das pesquisas educacionais.

Em decorrência disto, instala-se, logo no início do processo, um tipo de insatisfação que não é produtiva cognitivamente. Ao contrário, esta oposição de desejos gera dissonância na comunicação entre o “especialista do saber” e os

professores e suas práticas reais. Entre a escrita do desejo e o desejo autêntico de escrever. O crescente interesse da pesquisa educacional, nos últimos anos, pelo enfoque no professor e na sua profissão, tem resultado em produções científicas significativas sobre a profissionalização, o percurso profissional, o pensamento e a ação do professor, que ressaltam a importância dos seus conhecimentos, e, geralmente, o apresentam como um embruteado “produtor de saberes”. Um verdadeiro escriba em nome da “santa ciência”.

O fato é que afetivamente, o professor não encontra o seu espaço de construção em sala de aula, pois suas necessidades não são consideradas, e, ainda, só o ideal do pesquisador é contemplado. O que se observa, nesses casos, é um fechamento cognitivo e afetivo do professor em relação ao seu papel de aprendiz, ou seja, ele tem dificuldades para entrar no processo. E o resultado insatisfatório é transferido para o professor, mais precisamente recai na falta de compromisso do mesmo com o ensino e na atitude cômoda de só querer receitas prontas. (FREITAS, 1998, p.74)

E nesse ritmo entre o produzir, repetir, recortar e expor-se através da escrita temos visto que o Brasil avançou muito nos últimos anos em termos e produção universitária. Ao menos quantitativamente. Há cada vez mais teses, mais mestres, mais doutores. Mas não estamos assistindo a uma timidez muito grande na forma que a escrita desses estão se desenvolvendo? E isso, perversamente, não seria resultado, em parte, desse avanço acadêmico, já que ele insiste em metodologia, em formação de base e em vários outros elementos que tanto podem libertar quanto prender? Ribeiro(1999), no questiona se isso não seria decorrência dos prazos que as pós-graduações exigem e, em boa medida, às agências de financiamento à pesquisa, apressadas que estão elas em quantificar mais e mais teses defendidas: um esvaziamento do desejo de pensar? Segundo Ribeiro(1999, p.191), o lugar mais fácil de se produzir é no cume da hierarquia intelectual: na docência na pós-graduação, pois dotado do embasamento da ciência e permeado por publicações de orientandos e textos sem exposições maiores, forma-se uma grande fábrica de materiais pra lotar qualquer currículo e de onde não se pensa a escrita como processo, mas como certificação de eficiência. Para o autor, um escritor deve expor-se em seu texto mais do que faz. Deixar de lado as amarras “do que precisa ser feito” para pensar no “que deseja escrever”.

Parece-me que, com freqüências, os escritores fantasiam-se de pesquisadores e deixam morrer, muitas vezes, o mais belo da escrita.(...) esses pesquisadores

vacinam-se contra seu texto e seu objeto de escrita e se portam como europeus do começo do século XX que partiam para África – ou norte-americanos para o Brasil- carregados de remédios, água mineral e desinfetantes. Mas o que desinfetar um texto? O que significa escolher um objeto de desejo e, depois disso, anestesia-lo, esterilizá-lo? (RIBEIRO, 1999, p. 191)

Penso que principalmente na área que concerne a psicologia e a educação nada é apenas objeto, porque sempre, de alguma forma, tem a ver intimamente com o sujeito que o está estudando. Talvez falte aos pesquisadores a relação mais solta e, talvez por esse motivo, mais rica, que temos, nós todos, leigos, e justamente por sermos leigos, com a literatura, o teatro, o cinema, a música. Muitas vezes esses profissionais são facilmente seduzidos por seus ofícios e perdem de vista na profissão acadêmica, quer entre os iniciantes, quer entre os mais titulados, o senso do que se está fazendo.

Insiste-se demais na forma, na referências. Dá-se demasiada importância às auctoritates. Toda uma nova escolástica assim se espalha pela profissão universitária. Como entre os escolásticos do começo da era moderna, que haviam perdido o viço de alguns predecessores seus medievais, dá-se peso excessivo às fontes, às autoridades, e importância em demasia à carreira acadêmica. Ora, se fosse verdade que o importante hoje é a inovação, se realmente as lideranças universitárias e as agências de financiamento quisessem incentivar a pesquisa original, não se deveria querer exatamente o contrario: o risco, a opinião própria e fundamentada?(RIBEIRO,1999, p.192)

Entre as contradições do campo educacional podemos perceber que ser alfabetizado e leitor já não basta a categoria docente. Aos que se dedicam ao trabalho intelectual, especialmente os professores, exige-se que, além de lerem no sentido polisêmico do termo (ORLANDI, 1987), sejam capazes de utilizar a arma do escrever. Segundo Bianchetti (2002), manejar essa arma é um difícil trabalho e uma das condições para desempenharem com dignidade a profissão docente. Conforme relata de sua experiência na coordenação de revistas e em conselhos editoriais o autor utiliza a metáfora de um fórceps para dar uma idéia do que é necessário fazer, muitas vezes, para arrancar algum texto de colegas, “há aqueles que escrevem e engavetam o resultado a sete chaves, há outros que dizem cortar o mal pela raiz: não escrevem. Provocados todos são capazes de elencar justificativas que, presumem, os auto-absolvem, situação que denuncia a introjeção do mecanismo de censura”(p.109).

Não seria, caro leitor, o escrever uma das possibilidades da função docente? A escrita se apresenta como uma importante transformação na descoberta autoformativa dos professores essa questão envolve a própria formação em um processo muitas

vezes silencioso: idéias, angústias e experiências dolorosamente tentando ganhar uma forma que o represente. É, na realidade, uma forma de socialização do conhecimento, de explicitação de compromissos, enfim de utilização da “arma de escrever” no sentido referido por Sartre(1989) em que a palavra é vista como ação e o texto como um posicionamento. Afinal, escrever é uma forma de engajar-se.

Nesse sentido, o leitor poderá compreender comigo o escrever como um excelente momento de refletir sobre a prática dos professores. “A prática de pensar é a melhor maneira de pensar certo”, diz Paulo Freire (1978, p.65). O não-escrever ou o escrever pouco priva os pares de ter contato com o que se está fazendo e pensando, que parece contrariar o slogan docente de mediador do conhecimento. Basta-nos pensar, caro leitor, que ao fazermos uma leitura dos referenciais curriculares para formação de professores, deparamo-nos com orientações que denunciam ali a preocupação e reconhecimento da importância da escrita docente, parâmetros que salientam a comunicação escrita e o incentivo a ações flexíveis durante a formação.

Penso que essas ações recomendadas pelos documentos apontam para a perspectiva de que o professor seja co-responsável por seu processo de formação e desenvolvimento. Assim, o texto ressalta que essa postura

demanda flexibilidade das ações de formação, que não devem ser sempre organizadas e propostas de uma única forma, mas de acordo com as necessidades de aprendizagem do professor e as características do que se aprende (BRASIL, 1999, p.107).

Nesse sentido, recomenda que as instituições formadoras assumam a responsabilidade de garantir ao professor em formação “atividades constantes de interação, de comunicação e de cooperação.[...] seja em situações de pesquisa, de elaboração de trabalhos escritos, de análise de práticas, de debate sobre questões sociais” (BRASIL, 1999, p.108). O mesmo texto aconselha, ainda, que os professores sejam reconhecidos como sujeitos ativos no processo de construção de conhecimentos, sendo, portanto, importante “incentivá-los a registrar suas reflexões por escrito” (BRASIL, 1999, p.107). O olhar para essas publicações revelou-nos que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - atentam para a formação do professor quando afirmam que a formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa (BRASIL, 1997, p. 31).

Nesse cenário, uma das questões, e que considero central na formação, refere-se às relações dos professores de pós-graduação com suas artes de escrever. Como prática social privilegiada no cotidiano universitário, a escrita é indispensável na constituição de conhecimentos, pela possibilidade de por os indivíduos em contato com a produção cultural humana e com sua própria produção, como sujeitos.

O potencial formativo da escrita discursiva foi por mim percebido pela primeira vez durante minha Residência Multiprofissional em Saúde na Rede Hospitalar Conceição/POA, quando utilizamos e exploramos nossa investigação com a escrita de pacientes em um centro de atenção psicossocial – CAPSII. Mais Adiante tal estudo se estendeu à análise dos prontuários dos residentes que ali faziam sua formação refletindo sobre suas notas ou registros de campo (BAGOLIN, 2007). Percebemos, apoiados em Bogdan e Biklen (1999, p. 150), que essas notas constituíam não apenas o "relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo", mas, também, forneciam elementos para a autoreflexão do formando e do formador; permitiam, além disso, a intervenção problematizadora do formador sobre as concepções, crenças e saberes dos residentes diante de suas atividades e inquietações. Isso sem contar as intermináveis horas de transcrições que acompanhava ao fundo todo meu percurso formativo. Hoje teimo em pensar que já nessa época a escrita não estava tão ao fundo assim e se fez problema.

Nesse sentido, baseados nas vivências que construí, compartilho com Larrosa (2001), da idéia de que "as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras" (p.02). Para ele, pensar é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Em suas palavras, a experiência, ou seja, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2001, p.3).

O próprio leitor que tire suas conclusões baseado em suas memórias. Investigue em si o quanto vivenciar é agente transformador. Que marcas ficam em nossos trajetos? Teorias, fórmulas, sermões, experiências? A mim resta a impressão que um dos componentes fundamentais é justamente a experiência e a grandiosidade de sua potencialidade formativa. Larrosa (2001) nos diz que a experiência é "aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação" (p. 6). Nessa mesma perspectiva, Kramer (2001) ressalta que "a leitura e a escrita podem, na medida em que se configuram como experiência, [...] desempenhar importante papel na formação" (p.110).

Ao trabalhar com memórias, Benjamin nos instiga a pensarmos como as memórias dos professores podem contribuir para o seu fazer-se. Possibilita que questionemos em que medida as memórias de formação escolar, de suas vidas, de sua construção como cidadãos, como profissionais da educação, podem contribuir para que a academia passe a conhecer e respeitar os professores e professoras. E, mais do que isto, pensar em que medida os próprios professores e professoras podem se fortalecer, respeitando-se mais, em contato vivo com suas próprias memórias e ensinando a academia a conhecê-los e respeitá-los?

Tão presente em nossa história e em nossas condição humana, nos últimos anos a narrativa tem se tornando assunto e grande número de investigações, chegando a ser considerada uma nova abordagem teórica, um novo gênero da filosofia da ciência, um novo paradigma para as ciências humanas. A ênfase no discurso dos professores e em suas narrativas tem fortes raízes na crítica à filosofia positivista e faz parte de mudanças mais amplas na nossa arquitetura cultural de conhecimento dentro da crise da episteme moderna (SABIN, 1986; BROCKMEIER e HARRÉ, 1997). Abrem-se, então, novos horizontes para investigações em que se aproximam educação e psicologia e que focalizam formas de vidas sociais, discursivas e culturais, no lugar de uma utópica busca, que julgo ser inútil, por leis universais do comportamento humano.

Assim, trabalhar com entrevistas a professores de pós-graduação nada mais é do que a união de interesses e desejos. Ao ingressar na linha de formação de professores e ao somar esforços junto a professora Deisi, tive muitos desses desejos

somados e transformados. Esses interesses e todo esse suporte do programa se unem a alguns fios de minha história, das inquietações que embalarão o início dessa pesquisa e dos estudos que vinha desenvolvendo. Em primeiro lugar, esse tema me permitiria tratar não só de memória e narrativa, ou de formação e subjetividade, mas de educação. Creio que tal contato poderia fazer emergir uma discussão interessante sobre a prática docente, a escrita, a formação e as relações de ensino. Em segundo lugar, ocupando o lugar de entrevistador/ entrevistados, mas ao mesmo tempo, ocupando o lugar de aluno/professor, falaríamos de um tempo que em algum ponto é compartilhado, significativo. Tanto em termos dos estudos da educação, quanto dos estudos das narrativas, brotariam histórias e memórias que poderiam se constituir em material de análise. Frutos de nosso encontro e de nossas experiências.

6.1 *Entre o desejo e a marca: escrita e psicanálise.*

Temos como indiscutível que a psicanálise é uma experiência da e com a palavra. E é. Não se trata mesmo de discutir, e nem mesmo de relativizar essa afirmação: a psicanálise é uma experiência da palavra, seja ela escrita ou falada. A escrita em si se constitui para a psicanálise como um nó central de pesquisa ao referir-se à inscrição e constituição do sujeito psíquico. Para Freud (1900/1974), é na forma de uma escrita criativa que o inconsciente se manifesta. Para o autor escrita e inconsciente encontram-se indissociáveis e, dessa forma, podemos pensar a crise da escrita sob esse prisma.

Formulemos enfim o que, propriamente falando, não seria uma hipótese, mas um ponto de encontro para um conjunto de questões: o sujeito contemporâneo manifesta uma crise em sua relação com a escrita, não uma crise da escrita, mas daquilo através do qual um sujeito pode constituir-se na escrita. Crise no sentido de ruptura, virada, começo. Não se poderia pensar que as novas tecnologias da escrita modificam o próprio ato da escrita, modificam, se assim posso dizer, a escrita em ato, ou seja, o gestual e o manejo do traço? Passar da pena ou da caneta para um teclado de

computador ou celular não é simplesmente substituir uma ferramenta por outra, é modificar sua própria relação com a marca, que responde por um novo estatuto. A marca digital não é igual a marca gráfica. Não seriam os escreventes também constituídos em um outro processo singular?

O que desaparece, sob o anonimato da letra digital, é a própria morfologia do escrito, sua personalização. A própria assinatura do sujeito nos parece ser uma ato de escrita essencial e contudo é ainda pouco estudado.

Mas a escrita não é apenas fundante através de uma assinatura. A própria psicanálise já nos alerta em seu desenvolvimento o quanto que ao escrever o sujeito não utiliza apenas das associações do seu discurso consciente, mas também recursos inconscientes, às vezes passíveis de censura. Freud, o pai da psicanálise, nos monta esse cenário, levando-os a compreender que “não há escrita que não se constitua uma proteção, em proteção contra si, contra a escrita segundo a qual o sujeito está ameaçado ao deixar-se escrever: ao expor-se” (DERRIDA, 1967, p. 218).

Desde Platão e Aristóteles não se tem deixado de ilustrar por meio de imagens gráficas as relações da razão e da experiência, da percepção e da memória. Mas sempre se manteve uma segurança confiante no sentido do termo conhecido e familiar, a saber, da escritura. O gesto esboçado por Freud ao explicitar a psicanálise destrói essa segurança e abre um novo tipo de questão sobre a metaforicidade, a escritura e o espaçamento em geral (DERRIDA, 1971, p.182).

Nesse intercurso de exposição e retraimento inconsciente, tanto a escrita como a leitura tornam-se cartografias de um desejo. São, obviamente, produções culturais e os conhecimentos psicanalíticos alertam para o caráter sublimador das produções culturais, entre elas a escrita. Nessa concepção o escrever constitui-se em ferramenta docente notável de aproximação com uma necessidade individual visando muito mais do que uma aproximação com o idioma. Distante de esperar que a escrita gere nos docentes comportamentos denominados terapêuticos, pode-se almejar que atue no sujeito por uma via que não a volitiva. Diz Felman(2000):

A psicanálise, assim como outras disciplinas que tratam do bem-estar mental do homem, procede recolhendo testemunhos de seus pacientes. Será que educadores poderiam ser, por sua vez, edificados pela prática do testemunho, enquanto buscam enriquece-lo e repensá-lo por meio de algumas impressionantes lições literárias? (...) Podem as implicações das lições psicanalíticas e as lições literárias sobre o testemunho, interagir na experiência pedagógica? (FELMAN, 2000, p. 14)

Mas como pensar essas interações se o corpo docente não foi formado, muitas vezes, levando em consideração como um corpo do docente, um corpo que escreve? A instituição escolar que nos forma e deforma adota um discurso recheado de termos como mente, cognição e afins. Corpo? Só se for sob o domínio da Educação Física, ou então, minuciosamente esquartejado, ungido e nomeado nas ilustrações dos livros de ciências. Na escola corpo geralmente é permeado por vigilância. Escrita e corpo andam juntas e nesse processo também se pode esquartejar uma escrita criativa. Os corpos, antes calados pela instituição escolar – que temem o acaso do qual não possa dar conta- sentam-se anos a fio nos bancos escolares para depois serem emudecidos pelos chavões da mídia e das modas intelectualóides que circula na academia e que primam por atribuir as desarmonias à fraqueza de caráter.

A instituição escolar cala a escrita do corpo de formas diversas, desde a padronização do vestuário até o método que restringe as produções textuais fora de uma metodologia denominada científica. Lembro do receio de escrever sempre percorria os corredores entre as classes das salas de aula que frequentei. Quem não lembra, caro leitor, de cenas que ilustram esse percorrer? Qual aluno não presenciou a cena de, diante de uma atividade obrigatória, ver frequentemente alunos entregando suas produções de uma maneira oculta ao olhar do professor, escondendo suas produções entre a pilha de outros trabalhos ou dirigindo-o com a parte escrita voltada para baixo? Mais do que uma sonegação de saber ao Outro... um temor pelo o que se escreveu ou deixou de escrever.

Escrever é, muitas vezes, ultrapassar um limite perigoso. Não é de surpreender que haja tamanha resistência, por parte de alguns sujeitos, em aproximar-se de uma introspecção e que o corpo se veja convocado a cavar trincheiras contra ela. Se para alguns escrever é doloroso, encontramos sujeitos para os quais escrever é uma das poucas formas de contornar essa introspecção inevitável. Não podem evadir-se da escrita e essa se configura num modo seguro de aproximação ao desejo.

Escrever é uma atividade em que aquele que escreve apenas escreve para saber o que quer dizer (para dialogar com as idéias do seu corpo), para perder a sua consciência no ilimitado da significância. (BARTHES, 1992, p.12)

As dificuldades e agitação que cercam o cotidiano de professores de pós-graduação não são desconhecidas por quem habita a academia, por isso é sedutor tentar questionar o porquê de escolhê-la, em suma, por que ser professor. Percebo com

freqüência que diante dessa pergunta (já clássica nas aulas inaugurais e entrevistas iniciais) as respostas sustentam-se em um discurso estável, inserido no discurso das ciências da educação e também dos métodos pedagógicos que sustentam essas ciências.

Muito se pensa em de que formato, relevância e em que demanda se tem que produzir, mas pouco se constitui nas perspectivas constitutivas inerentes ao processo de escrever. O próprio Freud (1925/1974) descreve que essa escrita que fazemos com o lápis, essa que registra sobre a folha de papel com o intuito de produzir a retenção de um traço capaz de ser revisitado após o transcurso do tempo. De saída relaciona a escrita à memória, sendo essa um objeto suplementar e garantidor daquela. “nesse caso, a superfície sobre a qual essa nota é preservada, a caderneta ou folha de papel, é como se fosse uma parte materializada de meu aparelho mnêmico, que, sob outros aspectos, levo invisível dentro de mim” (FREUD, 1925/1974, p. 285). Assim, situa a escrita como uma técnica que os neuróticos, tão afeitos ao esquecimento, podem dispor para garantir a recuperação de um traço. A escrita, definida como ferramenta auxiliar da memória, vai paulatinamente se tornando, ela mesma, o meio pelo qual é possível conceber a memória: seus conteúdos enquanto inscrições psíquicas, seu aparato enquanto marcações subjetivas. O mesmo lápis que marca o papel, marca o sujeito. A escrita inscreve-se na subjetividade e se constitui como processo e não mais como produto.

O próprio Freud em um texto de 1908, intitulado “escritores criativos e devaneios” disserta sobre o inominável da escrita, ressaltando o eco que a produção escrita movimenta em nossos corpos. Ele afirma:

Nós, leigos, sempre sentimos uma intensa curiosidade (...) em saber de que fontes esse estranho ser, o escritor criativo, retira seu material e como consegue impressionar-nos com o mesmo e despertar-nos emoções das quais talvez nem nos julgássemos capazes. Nosso interesse intensifica-se ainda mais pelo fato de que, ao ser interpolado, o escritor não nos oferece uma explicação, ou pelo menos nenhuma satisfatória; e de forma alguma ele é enfraquecido por sabermos que nem a mais clara compreensão interna dos determinantes de sua escolha de material e de natureza da arte de criação imaginativa em nada irá contribuir para nos tornar escritores criativos. (FREUD, 1908/1996, p.135)

Então, a psicanálise parece nos apontar o escrever como um processo que não tolera fórmulas. Para ela, seria inadmissível a proliferação de alguns cursos

universitários para “formação de escritores e agentes literários”. Existiriam passos, receitas para se fazer um escritor? Não. Um escritor não necessita de fórmulas, nem diplomas e sim consentimentos e permissões. E por isso, lancei-me em capturar como que os docentes de pós-graduação lidam com o desafio de permitir-se e daqui parto para realizar essa pesquisa.

6.2 Palavras do outro, palavras de si

Escrever, escrever, escrever... cada autor exerce com singularidade essa prática social que vem transformando através dos tempos. Funções e formas diferenciados, a escrita assume para cada sujeito, e em cada período, um papel bastante particular na subjetividade humana e na forma de comunicação que o homem constitui. Clarice Lispector (1992) em “sobre a escrita” já afirmava que:

Às vezes, tenho a impressão de que escrevo por simples curiosidade intensa. É que, ao escrever, eu me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que, muitas vezes, fico consciente de coisas, das quais, sendo inconscientes, eu antes não sabia que sabia. (p.254)

Declarações como essa de Lispector nos apontam que a escrita, na realidade, se tornou no decorrer dos tempos um eficaz instrumento de auto-reflexão que liga nossas necessidades com nossas memórias. Sabemos que em uma sociedade de tradição oral, a memória é uma força social que permite ao povo saber seu passado. Numa civilização sem escrita ou com uma utilização ainda restrita, o narrador tem um papel fundamental: contar o passado, narrar o que não virou escrita.

Na passagem do século XIX para o XX, produz-se um questionamento radical sobre o “sujeito”, sobretudo a partir das idéias de Marx, Nietzsche e Freud, que deslocam, descentram, problematizam o sujeito como “senhor de si” e o submetem à ideologia, à linguagem, ao inconsciente (SMOLKA, 2001) O autor, a quem chamamos de sujeito narrador, que faz da narração e da escrita um processo íntimo e próprio, parece estar desaparecendo diante de nossos olhos, o que Benjamin denomina em 1936, como o declínio da arte de narrar, no seu texto clássico sobre O Narrador. Ele constata nostalgicamente que são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar

apropriadamente, devido ao decréscimo no intercâmbio de experiências. A narrativa procede a tradição oral das histórias vividas pelo próprio narrador ou relatada pelos outros; as coisas narradas são incorporadas à experiência dos ouvintes e há partilha de companhia na narração, ainda que esta seja sobre a escrita. O que proponho, leitor, é a permissividade desse encontro com narrativas e com possíveis narradores que se encontram em forma e vestimenta de professores, que podem ou não ir na contramão dos modismos de nossos dias no que tange nossas relações com a escrita, pois nas palavras de Benjamin(1996, p. 206) “o homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado”.

Tique-tac, tique-tac, tic-tac... O tempo parece voar diante das atribuições dos docentes, enquanto paralelo a necessidade de abreviar encontramos o imperativo do reconhecimento acadêmico: produza! Mas que produções são valorizadas? Para que narrar, escrever, fazer memória? O que acompanhamos hoje parece ser a afirmação de uma necessidade: precisamos guardar nossos pedaços do passado em gavetas, álbuns, diários de nossos ambientes. Medo que se percam nossos rastros? Medo de não lembrarmos quem fomos ou do que somos capazes? O passado não é mais um continente. Na grande cidade, entre o corpo de mestres, dentre a infinitude de publicações ou na distância do mundo é fácil ser esquecido. Hoje fala-se muito em resgate: resgate pressupõe perda... No entanto, não visio apenas resgatar história sobre a maneira de produzir a escrita dos docentes, mas compartilhar e interagir com essas construções.

Onde estão os professores poetas, escritores infantis, compositores, etc? Teria a universidade espaço para isso? Como é que os outros com quem nos relacionamos e suas expectativas compõem as nossas lembranças e a forma como olhamos para nós mesmos? O que se espera hoje da produção de docentes de pós-graduação? Como vamos nos constituindo autores em relação ao que constantemente lembramos acerca das relações com os outros?

Assumir a escrita como possibilidade de criação é tomá-la na sua plenitude de prática social e humana, que põe em contato diferentes subjetividades, diferentes textos e enunciados, numa cadeia continua, em que a mediação da palavra permite conectar-se ao objeto de pensamento com vistas a sua compreensão (BAKHTIN, 2000). É

também considerar suas características de elemento organizador do pensamento e da experiência humana, para dar objetividade ao conhecimento dessa experiência. Por essa concepção, a escrita é atividade pessoal, mas não, em sua essência, uma prática solitária. Como experiência de linguagem, social e humana, materializada nos signos instituídos pelo grupo social, somente pode se produzir em processos de interação. E a interação pressupõe o outro, pressupõe aceitar as vozes do outro, estabelecer o diálogo. Seja para concordar ou não, mas sempre, para produzir sentidos ou reclamar o direito de autoria.

Em relação ao tratamento da língua escrita, algumas indagações permeiam suas relações: quais são as representações dos professores sobre a escrita, sobre o papel da universidade – que em si materializam- no contexto de formação dos estudantes e de formação para e pela escrita? Smolka(2000) enfatiza que o uso da linguagem na forma escrita ocorre em determinadas condições e com funções determinadas. São esse “usos sociais” que conferem características a sua prática e que alteram profundamente as inter-relações com o desenvolvimento humano.

As constantes mudanças e a incessante elaboração dos sistemas simbólicos levam a uma contínua reestruturação da atividade mental dos homens no processo histórico. Essa reestruturação não é apenas formal e individual, ela é fundamentalmente sócio-cultural, constituída, trabalhada e produzida na interação social (SMOLKA, 2000, p.56)

Assim, a possibilidade de aprender com a prática da escrita, de torná-la um instrumento constitutivo de aprendizagem e formação profissional da docência, precisa ser entendida e, também, criada simbolicamente pelo grupo. Conforme Barroso (1997), Nóvoa (1995), Pimenta (1996), entre outros, compreendo o desenvolvimento profissional de professores como processos de constituição de conhecimentos e aprendizados sobre a docência, num continuum de formação, no qual interagem aprendizagens do preparo formal, de atuação prática, dos processos de socialização continuada. Assim, entre as preocupações relativas às formas de interação dos professores com a escrita, interessa-me, principalmente, a função dessa e o lugar em que a situam como constituinte de sua profissionalidade e instrumento de formação.

A escrita de professores e de outros profissionais da universidade sempre foi voltada somente para o cumprimento de exigências institucionais, com circulação restrita aos meios acadêmicos, ou se constituíram objeto da pesquisa acadêmica; ou

seja, uma escrita que já apresenta uma forma validada e que não valoriza nem é considerada legítima para a veiculação de saberes se não constituída nesses parâmetros.

O potencial formador da escrita e sua atuação no desenvolvimento profissional já são evidenciados em alguns estudos. Fugikawa (2005), por exemplo, tomando registros de reuniões, atendimentos individuais e de avaliações de trabalho, realizado por professores, junto aos quais atuou como coordenadora pedagógica, analisa-os sob a ótica das contribuições da prática da escrita para a formação. Zabalza(1994) apresenta a escrita de diários como relevante estratégia de formação e desenvolvimento profissional de professores, pois a atividade de escrever lhes permite constituir e aprender os significados atribuídos à experiência. No ato da escrita, a experiência sofre um processo de racionalização e distanciamento muito fecundos para estabelecer o pensamento analítico e reflexivo. Segundo a autora, não há boas ou más escrituras, mas que elas podem apresentar maior ou menor nível de angústia e, conseqüentemente, tem diferentes potencialidades formativas.

Esses estudos parecem deixar claro que a escrita é atividade complexa e difícil de ser realizada. Como não concordar com a afirmativa, caro leitor, se percebo recorrentemente que tanto a mim como a alguns que me cercam, a escrita parece requerer intensos e transformadores esforços no seu processo de elaboração. Trata-se de invocar nossa singularidade e dar-se a ver, revelar-se ao outro, por meio de saberes e não-saberes, crenças, sentimentos, concepções, pensamentos. Remete-nos não apenas ao acúmulo de conhecimento e técnicas de como laborar um texto, mas também, aos silêncios de nossas intenções e ao reencontro do sujeito consigo mesmo. A escrita promove, enquanto se materializa, um movimento de busca interior daquilo que lhe é significativo, de atribuição de sentidos às compreensões que possuímos. Um movimento de autocritica e reflexão em que o próprio ato de escrever mobiliza o sujeito e sua escrita.

O escrever é uma prática que se articula simbolicamente sobre as práticas do grupo social e, ao mesmo tempo, as articula. É uma atividade concreta que constrói um instrumento com “poder sobre a exterioridade”. Seu processo de constituição é um poderoso trabalho produtor de marcas singulares nos sujeitos que a escrita se permitem

e precisa ser entendida a partir dos usos que faz quem a pratica (CERTEAU, 1994). É nessa perspectiva que precisamos situar a escrita dos professores sujeitos da pesquisa. Ou seja, para que eles escrevem?

Aí abrem-se brechas que exalam possibilidades, caro leitor. Podemos pensar que a base da escrita está alicerçada em duas principais funções: o registro para auxílio da memória e a comunicação com o interlocutor ausente. No entanto, ao ser incorporada pelo homem enquanto prática, seus usos se ampliam: escrita é comunicação de informações ou acontecimentos, experiência estética, de diversão, necessidade de alguns, medos de outros, ofício profissional (leve para alguns, exaustivo pra outros), instrumento de sistematização, etc... seus usos acompanham os modos de organização social. Até a idade média, supõe-se uma fraca distribuição da escrita e o monopólio do clérigo sobre suas práticas. Na era moderna, inicia-se uma ampliação dos usos, embora com distribuição limitada a determinados grupos e com funções ligadas a necessidades profissionais, na maioria das vezes. Chartier(1991) aponta que somente no século XVI, os laços da vida individual com a pública começam a se separar, e a prática da escrita a se difundir no âmbito pessoal e individual. Origina-se a necessidade dos escritos pessoais. Esse surgimento se dá, principalmente quando a vida cotidiana é privatizada, junto com as mudanças introduzidas nas concepções de infância, família e comunidade. Mudam-se, portanto as práticas de escrita e leitura, e as relações que os sujeitos mantêm com elas. (CHARTIER, 1991).

Em nossos dias a escrita parece ganhar um espaço monopolizante: contratos, certidões, documentos, negociações e estudos parecem só ganhar total validade diante da concretização das letras. Uma verdadeira espécie de regularização e controle social de comportamentos.

Em nossas sociedades atuais o uso da escrita criou diferenças marcantes; uma preocupação especial manifesta-se por escrito, e os mais altos valores são associados à linguagem escrita, a razão normativa, estética e de valor de verdade são ao mesmo tempo produto e consequência do uso da escrita. A escrita torna a língua estável e visível, a atitude das pessoas é de adesão e submissão. A escrita oferece a possibilidade de preparar, corrigir, comparar a linguagem, tornando-a assim mais bela, mais polida; a atitude das pessoas é de apreciação estética e não só de uso instrumental ou registro técnico. A letra autoriza e compromete, e a atitude é a aceitação do compromisso (TEBEROSKY, 1994, p. 95)

7 POR UMA ESCRITA DOCENTE: TRAVESSIAS FORMATIVAS DE EDUCADORES COM SEUS LÁPIS, CANETAS E GIZES

Então tirei a tampa da caneta, apertei a ponta contra alinha de cima da primeira página do caderno azul e comecei a escrever. As palavras vieram depressa, tranquilas, parecendo não exigir esforço. Achei aquilo surpreendente, pois, enquanto eu mantivesse a mão em movimento da esquerda para a direita, a próxima palavra parecia estar sempre ali, esperando para sair da caneta. (AUSTER. Em Noite de Oráculo, 2004, p.19)

A escrita de docentes, geralmente, é um texto feito de vivências e, por isso, se apresenta aberto, redondo, vivo, podendo com seu formato movimentar autor e leitor. Se nos permitirmos relatar experiências em um texto autêntico, provocaremos no remetente, e em nós mesmos, uma intensa movimentação interna. Para isso, no entanto, firma-se como condição primeira que tenha tido com matéria-prima e com instrumento o próprio autor, suas vivências e dificuldades. Dos órgãos de recepção de um trabalho escrito, os olhos enxergam mais do que as letras mostram: o leitor vê a presença e a dinâmica do autor na construção que provou ser uma escrita autêntica. E não seria isso que se passa a um aluno? A famosa corporificação das palavras pelo exemplo, como propunha Paulo Freire (1996) no saberes necessários para a docência.

Escrevemos por exigência interna. Melhor dizendo, há uma necessidade. No momento prévio à escrita, colocamo-nos em contato mais íntimo com nosso mundo interno, de onde buscamos a matéria-prima para o texto se formar. É na subjetividade que encontramos a motivação para a necessidade sentida pela escrita, e a deflagra. Por isso, a fonte para desenvolver esta ou aquela temática vem desde o interno e encontra nas ações objetivas uma forma de formalização. O que era idéia e afeto toma forma no ato de escrever.

Da mesma forma que a vivência em sala de aula é um universo de interlocuções e, mesmo com ótimos planos de aula, só tem completude no encontro com o aluno,

assim a escrita também é deflagrada por um estado de incompletude, de falta, de anseio de expressão e realização.

Quando o escrever é espontâneo, seu ponto de partida necessariamente será a mobilização de determinada emoção, vivenciada com tamanha intensidade que faça mover a caneta e, com ela, nossa capacidade de criação. Um trabalho brota de alguma ansiedade. Uma dose de angústia é investida em cada letra posta no papel. Deve existir alguma inquietação para que alguém se ponha a escrever, a empreender a tarefa nada fácil de passar para o papel um conteúdo que antes parecia ser somente interno. O escrever exige algum nível de mal-estar psicológico, descarregado, então, na escrita. A exigência externa não pode sobrepor-se ao desejo interno, senão que deve haver uma confluência entre elementos que se reforçam mutuamente.

Com cada um de nós abordará a questão em sua formação continuada – ou fugirá dela, alerta Nóvoa (2003) - é pessoal. Para esse autor, é importante saber que algo a nós próprios precisará tomar forma para dar corpo ao texto; então, elementos da história de vida do próprio professor, suas idéias, problemas e questionamentos, dão um formato ou outro. A versão final terá mais ou menos o molde da encomenda, e muito da marca pessoal e de sua vivência.

Buscar o que de mais profundo nos encaminha para uma produção permite-nos investir diferentemente no conteúdo e no padrão de texto a ser redigido. Senão faremos trabalhos tão superficiais quanto nosso desejo que não foi capturado pela demanda externa. Pode ser a solicitação, a exigência curricular, ou o compromisso institucional, de modo que a demanda externa funcione como catalisador que, tal como na reação química, aciona e acelera a reação de escrever. O que se firma como essencial é o encontro entre as exigências e as condições externas com a subjetividade docente. Fora isso, corre-se o risco de montar um texto mais formal, duro, absoluto, fechado, delatando uma ausência de motivação, e isto não parece caracterizar um texto formativo, que tenha mexido com o autor ao ponto de vê-lo entre as linhas escritas. Na metáfora de Alves(1989) podemos compreender a singularidade da trajetória formativa, quando o autor afirma que

“Educadores são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma ‘história’ a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma ‘entidade’ sui generis, portador de um nome, também de uma ‘história’, sofrendo tristezas e alimentando

esperanças. E a educação é algo para acontecer nesse espaço invisível e denso que se estabelece a dois. Espaço artesanal” (ALVES, 1989, p. 34)

Parto da hipótese de que existe uma relação entre essas singularidades, ou seja, entre o ato de escrever a respeito da própria prática profissional e o seu aprimoramento. Hipótese que se funda na constatação de que o exercício da escrita, em si, contém um potencial formativo, como referem os estudos de Broner (2005); Kramer (2001); Proença (2003); Riolfi (2003) e de Zabalza (1994).

Esses estudos evidenciam o potencial da escrita para mobilizar a reflexão, o entendimento das necessidades da prática, a produção de conhecimento e para conduzir à construção da autonomia. Por outro lado, evidenciam também problemas nas relações de professores com a escrita: resistências, dificuldades, bloqueios, falta de gosto. Ou seja, confirmam uma importante contradição do contexto docente, pois a escrita é onipresente na universidade, como fonte e instrumento de ensino e aprendizagem na experiência de alunos e professores e, ao mesmo tempo, uma experiência, muitas vezes, incômoda para esses profissionais.

Como trabalhar com escrita, sem gostar de escrever? Como pode conduzir ao desenvolvimento das práticas de escrita com autoria, quando não se as compreendem em seu caráter de expressão e produção de si? Até que ponto as relações com a língua escrita na docência consideram o caráter simbólico da linguagem verbal, cuja apropriação dota o sujeito de capacidades para interpretar o mundo e nele intervir?

Assim, pensar a formação continuada de professores consiste em pensar a promoção de situações para que possam desenvolver e mobilizar saberes sobre suas práticas, articulá-los com as teorias educacionais e desenvolver relações de colaboração nos espaços de trabalho. A complexidade que caracteriza o processo não se esgota num espaço-tempo delimitado, pois se refere à própria natureza e especificidade da prática educativa.

É dessa perspectiva teórica que pensamos a formação de professores e que tomamos a questão como objeto de reflexão na presente pesquisa: a formação continuada é uma condição necessária à profissão docente para enfrentar os grandes desafios que a mesma apresenta e, também para alterar a prática formativa e constituir um espaço de possibilidades para o desenvolvimento profissional.

Propor a dimensão reflexiva como integrante da prática e da formação do professor não se trata, definitivamente, de retirar-lhe o papel específico de sua tarefa de ensino, na docência, e do conhecimento necessário para efetuar-lá. Trata-se, porém, de considerar que, para realizá-la, não lhe bastam apenas os conhecimentos de sua área de atuação. Há necessidade de que, além do domínio dos conhecimentos a ensinar, o professor mantenha com seu trabalho uma relação consciente, questionadora e investigativa, uma compreensão sobre seus objetivos e finalidades e sobre os critérios que dão sentido aos modos de seleção do conhecimento a ser ensinado aos estudantes, para que desenvolva estratégias que favoreçam e produzam a aprendizagem.

Desse modo, procuramos aliar nossa hipótese sobre o potencial formativo da escrita com a possibilidade de contribuir à ampliação de conhecimentos, instigando os professores à reflexão do funcionamento e papel dessa atividade para produção de seu desenvolvimento profissional.

Mas a prática de escrita nem sempre é apresentada por professores como tarefa fácil ou simples. Pelo contrário, os estudos sempre fazem referência a recusas, resistências e dificuldades. Por que isso ocorre? Por que justamente os “profissionais da escrita” relutam em escrever?

Na perspectiva de responder essas questões creio ser necessário elucidar respostas aliando os estudos sobre a escrita de professores com as suas histórias de vida, memórias e narrativas autobiográficas. Importantes estratégias de tomada de consciência, de reflexão e de formação, porque permitem a incorporação das experiências pessoais do professor ao seu processo formativo, o que fortalece sua identidade no nível pessoal e profissional. É processo que permite a reflexão sobre as atitudes e os acontecimentos selecionados para apresentação ao interlocutor, portanto traz as vozes do sujeito, seu conhecimento, suas crenças e valores para o diálogo, destacando o caráter intersubjetivo da produção de conhecimento e da formação.

Nas entrevistas desse estudo, frequentemente escutava devoluções sobre minha proposta de forma bastante animadora. “*Ai, como isso é pessoal!*” ressaltou uma das entrevistadas parecendo querer me alertar do “*problemão de pesquisa*” que tinha em mãos. Um dos relatos dessa professora parece ser importante para que possamos

compreender a singularidade e multiplicidade de fatores que a escrita compõem. Ela diz: “ *Para mim a escrita é um problema, mas um problema bom. Daqueles que te faz pensar (...) temos que considerar tudo, quem escreve, quem vai ler, quem está por trás do trabalho, quem vai receber o trabalho, porque se escreve...tudo! Pois isso muda tudo na escrita. (...) Quer ver uma coisa? Se um orientando meu vai entregar um trabalho pra mim ele vai fazer de um jeito, se for para outro professor vai ser de outro*”. E continua mostrando a complexidade que a escrita assume em sua formação diante de seus próprios movimentos internos: “*Hoje escrevo muito para sintetizar o que penso e pensar no que fiz, mas se for para uma determinada pessoa vou escrever mais de um jeito e se for para outra vou escrever de outro*”. E brinca me alertando: “*tem muitas escritoras dentro de mim, não pense que é só uma! (risos). (...) Quando eu não me importava com a matéria [na faculdade], eu fazia qualquer coisa. Daí, como ‘qualquer coisa’, eu sou capaz de tentar. Então, tudo que eu não me importava, eu escrevia qualquer coisa, de qualquer jeito. Agora, se tivesse uma importância para mim – o assunto, a cadeira, ou o professor, que fosse uma pessoa que eu admirasse ou respeitasse – bom, aí começava a travar. Lembro que os colegas me diziam ‘Mas pára, faz de qualquer maneira! Copia, muda...’. E eu dizia: ‘Mas eu não consigo’. Hoje eu vejo isso com os alunos, se tiver importância o assunto ou a pessoa que vai receber, ou se gostam da pessoa para quem vão escrever alguma coisa, aí eles são detalhistas, é outro tipo de escrita, de escritor e de leitor, entende? A escrita também se forma nas relações e isso também é formação de professores!”*

Vemos por seu relato que a escrita se apresenta como um significativo dispositivo formador nas relações da docência. No entanto, para ser formadora, Kramer (2001) ressalta que a escrita não pode se esgotar em si própria. Precisa situar o vivido numa dimensão de partilha e de continuidade, permitir ao sujeito “refazer o processo, sistematizá-lo e melhor compreendê-lo”, para deixar-se afetar por ele, aprender e reescrever a própria história, ressignificá-la, para poder transformá-la. Seu valor de aprendizagem encontra-se no elo que mantém com a experiência humana, da qual o “narrador” retira sua matéria-prima. Nessa perspectiva, a autora evidencia o papel formador da escrita, quando a atividade ultrapassa o caráter de simples *vivência* – que se sujeita à finitude e assemelha-se à “reação a choques” – para transformar-se

em *experiência* – “vivido que é pensado, narrado”. A autora ressalta o papel da narrativa como abordagem teóricometodológica para resgatar, na pesquisa educacional, a pessoa do professor, sua cultura e humanidade (KRAMER, 2001, p.113).

Leitura e escrita são companheiras inseparáveis no que tange a formação dos sujeitos. Neste sentido, se queremos investigar como os professores lidam com a escrita em sua formação, temos, também que refletir sua relação com a leitura: O que lêem? Que relações de prazer ou desprazer estabelecem com esse ofício? É a formação de professores preocupada com essas questões? Nossa meta para a formação passa a visar aos professores críticos, que reflitam sobre suas ações, professores que produzam os saberes necessários em suas práticas pedagógicas. A idéia da formação do professor como profissional reflexivo (SCHÖN, 1997), produtor de um saber próprio, contrapõe-se à idéia de um professor mero transmissor de saberes produzidos por outros. Passamos assim a conceber a necessidade premente de que o professor seja um pesquisador, nas palavras de um professor entrevistado: *“escrever e pesquisar é, para o professor, como uma espécie de linguagem peculiar, somos treinados para isso... não é a única linguagem existente, mas sim umas das poucas que a gente (professores) se apropria com prazer”*.

Ao realizar as entrevistas desse trabalho percebíamos que os professores apresentam-nos um mapa dos lugares de formação em que transitaram, davam visibilidade em seu discurso aos modos de acesso à formação, porém na maioria das vezes estavam se referindo às possibilidades não utilizadas por eles. Nesses trabalhos de escrita-relato da formação, em muitos casos vemos produzir-se, pelo ato de escrever, uma consciência sobre o que foi feito, ou sobre os efeitos do que não foi feito, mas que poderia ter sido. Do que se escreveu e do que se deveria ter escrito. O processo reflexivo que a escrita se apropria parece caracteriza-se por um vai-vém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. Há, através das práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um insight sobre o que significa ser professor em nossos dias: “O importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de

formação de professores, entre nós, entre nós e os nossos estudantes e entre os estudantes” (ZEICHNER, 1993, p. 50).

Compreender as práticas de escrita como um modelo de repensar as práticas e ações docentes, suas história e formações, é fazer da escrita algo muito maior do que concretizar conhecimentos, é formar e organizar afetos e vivências que não estão nos currículos, mas em uma escrita viva. Haveremos de conquistar liberdade, condição que é tanto requisito como resultado de uma produção de qualidade: um texto que é reflexo de um processo reflexivo, que apresente idéias abertas e ponha o leitor a pensar, um texto no qual estejamos tão presentes como autores, como estão nossas teorizações a respeito de um assunto; um texto que ouse não ser convencional e capture o leitor e por isso, um texto com liberdade e que não aprisione nem ao docente, nem aos alunos, nem ao leitor. Esta liberdade não está dada e, nestes casos, haverá de cada professor descobri-la em seu percurso e dentro de si.

Os professores circulam com seus pensamentos e com suas falas – dentro da sala de aula, com seus alunos e orientandos, debruçados sobre o papel, na escrita – mas é fundamental que seja com liberdade. Uma das coisas que me foi revelado nas entrevistas é que descobrimos a habilidade, a capacidade e até mesmo o talento para a escrita, quando nos permitimos este passeio sem rumo por nós mesmos. O que fazer para que a escrita não seja tão pesada? Como podemos utilizá-la como método de formação pessoal e atribuir a ela uma prioridade mais significativa?

Com uma atitude de ousadia, no exercício de uma escrita diferente do padrão, acabamos por descobrir insuspeitáveis possibilidades: aprendemos novas formas de elaborar um texto, a sermos criativos o bastante para escrever uma introdução viva, que não feche o texto em blocos e que sirva aos professores como uma possibilidade de refletir sobre sua prática docente. Freire (2007, p. 30) afirma que “o homem que reflete e compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”. A idéia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções. Este processo envolve, pois, um equacionar e reequacionar de uma situação problemática. Num

primeiro tempo há o reconhecimento de um problema e a identificação do contexto em que ele surge e, num segundo tempo, a conversação com o “repertório de imagens, teorias, compreensões e ações” (Schön, 1997, p. 31) de forma a criar uma nova maneira de o ver. A reconstrução de algumas ações pode resultar de novas compreensões da situação.

Para o professor reflexivo, a reflexão sobre a sua prática “é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (CARDOSO, PEIXOTO, SERRANO E MOREIRA, 1996, p. 83). Em outras palavras, a escrita docente permite gerar reflexões e estranhamentos, pois permite mais do que o registro de suas lembranças e reminiscências mais significativas, se faz importante pela possibilidade que inaugura de dar sentido à uma trajetória, projetar-se em uma direção ao que ainda pretende-se construir e experimentar como aprendentes e mestres.

8 DAS LEMBRANÇAS DA ESCRITA À ESCRITA DAS LEMBRANÇAS: CALIGRAFANDO EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS DE UM NÃO-CURRÍCULO.

"Escrever é fácil: você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio você coloca as idéias." (Pablo Neruda)

Pensar a docência e sua relação com a escrita é um caminho permanentemente costurado por lembranças. Ao ouvir os professores, construímos verdadeiros momentos de reflexão, o que muitos expressavam com *"a gente acaba nunca pensando nisso"*, ou, *"agora que me dei conta disso"*, mostrando que as ressignificações de lembranças serviram com um importante instrumento de pensar a formação desse novo lugar, agora não mais de criança que aprende, mas de formador. Temos aí duas direções possíveis a seguir. A primeira, que diz respeito ao que seria uma experiência na prática docente, com a escrita de seus alunos e a inserção em uma formação continuada, e a segunda, perguntaria pela experiência produzida em um outro tempo, como diz um professor entrevistado: *"influência de ser o que somos"*, o tempo das lembranças singulares. Entretanto, somos levados a considerar algo que não segue nem uma linha nem outra, mas quero abordá-las em seu ponto de enlace, a saber, a questão da experiência na produção da formação. Ponto em que um espaço-tempo adentra o outro: a experiência singular que se expande ao trabalho docente e a experiência docente que se expande no subjetivo de cada professor.

Para iniciar, nos parece importante pensar de que se trata em uma experiência e qual a relação da mesma com o que é da ordem da técnica. Considerando o que nos diz Benjamin (1996) de que na contemporaneidade nos tornamos mais pobres em experiências transmissíveis, produzindo-se uma nova forma de miséria, o que ele chamou de *"monstruoso desenvolvimento da técnica"*, perguntamo-nos sobre os encontros e desencontros entre experiência e técnica e sobre como elas se apresentam nos espaços de formação que pretendemos pesquisar. A colocação benjaminiana sugere que técnica e experiência apontam caminhos opostos, e carrega um certo tom nostálgico em relação à experiência tal como se produzia antes da modernidade. De

nosso lado, perguntamo-nos pelas possibilidades de produção de experiências em nosso tempo. E ainda pela diferença entre a formação pensada a partir da produção de experiências ou a partir da aprendizagem de habilidades técnicas.

Experiência é definida, no Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, como a aquisição de conhecimentos obtida através dos sentidos. Em uma de suas dimensões, se refere à aquisição de um conhecimento abrangente, não organizado, ou sabedoria, adquirida de maneira espontânea durante a vida. Em outra, diz respeito a um conhecimento específico ou de perícia, que, adquirida por meio de aprendizado sistemático, se aprimora com o decorrer do tempo. Experimentar aparece como igual a experimentar, concernente a experimento e relativa ao método científico. (HOUAISS & VILLAR, 2001).

A própria definição do termo abarca, de um lado, algo relativo à dimensão singular: sabedoria adquirida a partir do vivido, assistemática, não organizada; e, de outro, o que é da ordem da aquisição de habilidade técnica ou conhecimento sistemático, e, em alguma medida, generalizável e objetivável. Curiosamente, a própria idéia de habilidade técnica cabe dentro de uma das definições de experiência. Entretanto, em ambas acepções da palavra, esta aparece como o que provém de fora e é incorporado, possibilitando ao sujeito a constituição de um modo de conceber e de operar sobre o mundo. Estamos novamente, a primeira vista, diante de uma bifurcação: de um lado, pensar a experiência como sabedoria que emerge singularmente do vivido; de outro, como o que faz surgir o conhecimento sistematizado, generalizável. Porém, o problema que nos ocupa, pelo menos da forma como o concebemos, insiste em se apresentar para nós para além das bifurcações. E aqui é a idéia de fora, de exterioridade, que parece amarrar essas duas rotas. Mas a que exterioridade nos referimos? Como podemos pensar esse fora que parece intimamente relacionado com a possibilidade da experiência? Ou ainda, que estatuto assume esta exterioridade quando se trata da experiência de formação de profissionais? Nesse ponto, nossas perguntas nos enviam a uma consideração da temática da alteridade e de suas implicações para a questão da experiência.

Larrosa (2002) nos lembra que a palavra experiência vem do latim *experiri* e designa o encontro com algo que se experimenta, que se prova. O radical *periri*

encontraríamos também na palavra perigo, *periculum*. E a raiz indo-européia *per*, estaria relacionada à idéia de travessia e, secundariamente, à de prova. Em grego, encontraríamos o radical *per* em *peirô*, que também se refere a atravessar, *pêra*, que designa mais além, ainda em *peraô*, traduzida por passar através, *peras*, que quer dizer limite e, por fim, em *peiratês*, pirata. A palavra experiência teria ainda o *ex* de exterior, estrangeiro, exílio, estranho, existência. Nesse sentido, poderíamos dizer que a dimensão da alteridade, de algum modo, lhe concerne.

Durante as entrevistas com os professores de pós-graduação percebi que, ao tratarem das lembranças de quando iniciaram a aprendizagem da escrita, a alteridade foi a marca principal nos discursos docentes. A maioria dos professores evocou o papel fundamental que algum membro da família exerceu nesse processo de aprendizagem. Havia sempre a figura de uma irmã mais velha ou de um adulto como a mãe ou a avó. É o que pode ser percebido através do que uma professora conta: *“Primeiro quem me ensinou foi minha avó. Eu nem lembro dela, mas dizem que foi com ela eu aprendi. Ela me ensinou a escrever meu nome e daí falam que eu escrevia por tudo: cadernos, paredes e fotografias saiam com meu nome estampado!”*, ou ainda, *“Aprendi em casa com minha mãe. Eu me lembro muito pouco. Escrever mesmo foi na escola, mas em casa já tive as primeiras noções (...) eu tenho uma irmã mais velha que se preocupava e cuidava mais deste aspecto”*.

Só depois deste período de aprendizagem preliminar é que houve o ingresso dos sujeitos entrevistados na escola. Percebe-se, através dos relatos dos professores, um forte investimento de tempo e até material por parte da família no sentido de garantir à criança um aprendizado da escrita antes mesmo que ela chegue à escola. Lembranças que pareciam esquecidas visitaram, frequentemente, nossos encontros, principalmente no que versa sobre às atividades utilizadas nesta aprendizagem, os professores recordam que eram atividades do tipo cópia, cartilha e caderno de caligrafia, bem ao estilo das atividades desenvolvidas pela escola. A carga de afeto e nostalgia dessa época foram marcas de um tempo de aprendizagem repleto de dificuldades: *“tinha as cartilhas e muito de umas atividades de cobrir e de copiar que era muito difícil para mim, mas ‘ai de ti’ se não fizesse. Então, lembro que eu levava pra casa pedia para alguém me ajudar. A minha mãe, coitada, não teve uma educação privilegiada, em casa*

pouco se escrevia, mas nessas horas ela se virava!”

Este tipo de investimento dos familiares numa aprendizagem “precoce” da escrita, em famílias cujos pais apresentam um baixo grau de escolaridade, foi apontado em diferentes trabalhos, dentre eles citamos, Castanheira (1992) e Guedes-Pinto (2002). Embora os professores os quais entrevistei dissessem não serem comuns os eventos de escrita em suas famílias, quando estimuladas a rememorar, relatavam que as suas atividades de escrita costumavam ser em casa, algumas diziam lembrarem-se de que viam os pais escreverem, ainda que raramente, cartas ou bilhetes. Mas quando falávamos na escrita de qualquer outro gênero textual, eles diziam serem comuns a escrita de listas de mercado, o preenchimento de cheques, ‘os cadernos de fiado’(sic) as anotações de contas etc. Entretanto, esses gêneros, que poderíamos chamar de domésticos, eram considerados tão corriqueiros que eram tratadas como irrelevantes pelos docentes entrevistados. Daí não considerarem, a princípio, a prática de escrita desses gêneros como sendo verdadeiros eventos de escrita, mas apenas a escrita de gêneros textuais mais elaborados. O não reconhecimento dos textos produzidos no âmbito doméstico e muito utilizados no cotidiano como gêneros textuais talvez se deva ao fato de que tais gêneros tenham sido, durante muito tempo, banidos do contexto escolar, onde apenas têm se trabalhado gêneros tipicamente escolares e, com uma certa ressalva, a carta e o bilhete. Entretanto, mesmo com todos os eventos de letramento familiar lembrados pelos professores nenhum destes momentos de escrita vivenciados em família foram citados pelos mesmos como tendo contribuído para o seu aprendizado de escrita.

Um professor exemplifica bem como a escolarização está marcada para os professores entrevistados como fundamental no desenvolvimento da escrita: *“O que mais contribuiu, eu acho que foi no segundo grau...eh...pela exigência também de vestibular de ter que produzir bem uma redação e você começa a escrever e pensar nos vários temas possíveis, né? e você tentar organizar é uma coisa que me marca muito. Outra coisa que me marca que é uma escrita mecânica que era na 8ª série, quando minha professora de Português mandava escrever aqueles...conjugação dos verbos em todos os tempos, modos”*.

Outra professora continua a reflexão: *“Lembro de ter que escrever cartas que*

nunca iam a lugar nenhum, de cumprir ditados que pareciam eternos. Lembro de coisas simples como escrever um texto no dia da árvore ou, quando voltava das férias responder no papel “O que você fez nas férias? (...) Tinha aquela coisa das datas comemorativas, escrever sobre isso ou sobre aquilo. E sempre acabava entregando. Naquela época a gente ainda só escrevia textos pra entregar para o professor. Negócio sem lógica! Acho que nessa época fazia sem nem pensar, sem sentido. Mais tarde foi que veio a escrita mesmo, que tínhamos que escrever, trabalhos, relatos, até que virou um hobby, uma atividade como dar aula ou orientar, como diz o outro, ‘faz parte’”.

Diferente do que ocorre fora dos muros da escola, onde a escrita constitui-se num exercício de linguagem, a escrita escolar, durante muito tempo, não assumiu outra função que a de mero exercício escolar. Assim como observou Pécora (1986), os professores sujeitos desta pesquisa têm a consciência de que o que as levou a “encarar o seu pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava a chance de dizer, mostrar, conhecer, se divertir(...) Pelo contrário, tudo se passou como se a escrita não tivesse outra função que a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado”(p. 82).

Nesse sentido, algumas pesquisas semelhantes foram levantados por Andrade (1991), que pesquisou a escola na voz dos professores. Em sua pesquisa, as professoras entrevistadas pelo autor, nenhuma se lembra de ter sido beneficiada com um ensino sistemático de escrita. A presença maior de atividades de escrita ficou restrita às séries iniciais e, assim como os professores que entrevistei, as tarefas recordadas constituíram-se de atividades de descrição a partir de gravuras, escrita de histórias e a cópia de modelos. Ou seja, na escola a produção escrita, embora constitua-se num objeto de aprendizagem, não se constitui num objeto de ensino.

É inegável que a escrita está presente na maioria das práticas sociais dos povos em que penetrou. Nos relatos dos professores eram freqüentes citações eu salientavam o fato que, mesmo quem não sabe escrever está constantemente sendo influenciado pela escrita. Segundo Kato(1995), é função da escola, denunciada na figura do professor, introduzir a criança no mundo da escrita para que esta seja capaz de fazer uso desse tipo de linguagem para comunicar-se, em uma sociedade que prestigia a escrita. A escrita faz parte do universo educacional, tanto que se torna impensável uma

sala de aula sem um quadro ou outro avanço tecnológico. Toda essa regularização da escrita efetuada pela escola também surte efeitos no sujeitos, inclusive os professores que outrora foram alunos e que seguiam a expressa determinação de imitar modelos consagrados.

Esses fatos foram frequentemente salientados pelos professores entrevistados em relação a uma outra dificuldade: a escrita de seus alunos. Uma professora problematiza isso narrando sua surpresa diante da docência de pós-graduação: *“Muitos dos alunos da pós a gente acompanha desde a graduação. Só que a graduação parece não dar a eles grandes incômodos com a escrita (referindo-se a graduação em educação física). Pois é uma escrita bastante descritiva, técnica e no estilo ‘procure e ache’. Muitos dos alunos só se deparam com essas questões da escrita na pós. Nem sei quantas vezes ouvi de alunos ‘eu não sei escrever’ ou a preocupação de ‘quantas páginas’ um determinado trabalho tem que ter, como se tivesse me mostrando e se preparando para a tortura que seria encher aquelas páginas.(...) a escrita parece ser um estresse. Se escreve, se apaga, modificam e aí apagam de novo. Há uma pobreza de vocabulário, uma falta de leitura, uma dificuldade de passar as idéias para o papel que as vezes assusta. A aceitação da própria escrita não é um caminho fácil!”*.

Quando chamados a falarem a respeito de suas práticas atuais de escrita, a maioria dos professores afirmou que escreve *pouco ou “bem menos que se gostaria”*. Em seus depoimentos foi dada maior ênfase aos gêneros textuais relacionados à vida profissional. Isto ficou demonstrado quando, em seus relatos, os docentes afirmavam categoricamente que as atividades de escrita eram apenas ligadas ao trabalho ou quando, ao tratarem de suas práticas cotidianas de escrita, faziam primeiro menção àquelas relacionadas ao contexto acadêmico em que trabalhavam: *“Acho que o tempo é nosso maior inimigo. Então acabo só escrevendo textos acadêmicos e, muitas vezes, tenho que ver o que é mais urgente escrever. Um dos artifícios que uso é , como não tenho tempo, acabo buscando orientando com determinados temas que possam ser extensão do que eu gostaria de ter tempo para pesquisar e não tenho. Não é a mesma coisa, mas me obriga a ler, a trazer essa temática para minha lista de assuntos prioridade. Não dá para pesquisar e nem ler tudo. Muitas vezes compro livros que só vou ler meses depois, mas comprei pensando em determinado projeto ou pesquisa”*.

Entretanto, quando insistia em questionar com os professores que citaram apenas as escritas profissionais, na recordação das possíveis atividades de escrita que eram efetuadas no dia a dia e que não estivessem muito ligadas ao trabalho, percebi reações diferentes: *“Ah, Professora nem sempre pode se dar ao luxo de ter produções que não são relacionadas com nossas práticas, pois não sobra tempo. Não pense que tenho um horário em que tenho uma sala aqui na universidade que meu papel é escrever. Não tem. Quem sabe um dia a gente consiga isso. Então se quero escrever tenho que levar para casa e dividir meu tempo em vida pessoal, filhos, preparar aula, ler e escrever. Eu adoraria ter tempo e capacidade de escrever outros tipos de textos. Tem colegas que escrevem para jornais, mandam e-mail, participam de fóruns virtuais e até publicam livros. Eu os invejo, pois mal tenho pique para gastar energia com as coisas que sou induzida a fazer e produzir que acabo não tendo uma demanda pessoal”*.

Para pensar a questão da escrita dos professores imersa em uma agenda atarefada, à luz de discussões da teoria crítica da construção do conhecimento, inúmeros autores como Schon (1997) propuseram a discussão do trabalho com formação de professores numa perspectiva de racionalidade (ou reflexão) prática em que a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação são centrais. A reflexão-na-ação é o processo de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua, o que demonstraria uma postura mais propensa a mudança por parte do praticante em relação a sua ação. Schön (1997, p. 84) define ainda esse conceito como “uma série de momentos subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino”. A ação reflexiva, nesse caso, estaria relacionada à ação dos professores em se permitir estar confuso e incerto sobre suas próprias ações. A reflexão-sobre-a-ação, por sua vez, seria “a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e procedimentos de sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores” (GÓMEZ, 1992, p.105).

Muitos dos professores ouvidos relatam dificuldades suas e de seus alunos referentes a querer *“ter a noção do todo antes de começar”*. É uma tentativa de controle que invariavelmente vai falhar, porquanto o texto científico nasce de uma construção. Escrever, neste sentido, é mais que simplesmente a expressão e transcrição de idéias

em uma folha de papel. É um instrumento de elaboração de idéias; elaboração aqui vista como um processo que vai se constituindo, pois não existe previamente. Como diz Freire (2003, p. 15), “o caminho se faz caminhando”.

Segundo os professores, a angústia mais comum no que se refere a escrita de seus alunos, e que reflete suas próprias inquietações, é a de não conseguir expressar bem, com clareza, com coerência, suas idéias, seu pensamento, seu entendimento sobre o tema que se dispuseram a trabalhar. Tal preocupação não é descabida, pois um texto deve realmente apresentar-se com estes atributos, mas esta exigência acaba por virar um fantasma que ronda nossa produção a assombrar-nos com a ameaça de fracasso. O que podemos pensar, para além disto, é que a insegurança guarda de certo modo uma idéia onipotente de que o texto deve sair de nossas mentes com a clareza desejada. E se pensarmos em colocar no papel qualquer coisa, de qualquer jeito? Um texto inicialmente disforme certamente adquire qualidade depois de um trabalho cuidadoso de escrita, revisão e reescrita. Nas palavras de uma professora, “*escrever é complexo do primeiro grau até o doutorado*”, como quem tenta salientar todos os processos implicados na folha de papel. A seguir apresento algumas concepções dos professores em busca de uma escrita formativa.

8.1 Rabiscos de si: por uma escrita autêntica e formadora.

Vou expor agora o método prometido. Pegue umas quantas folhas de papel e escreva durante três dias, sem falsidades ou hipocrisia, tudo o que lhe ocorra. Escreva o que pensa de si mesmo, de sua mulher, da guerra contra os turcos, de Goethe, do processo criminal de Fonk, do Juízo Final, de seus superiores e, ao cabo de três dias ficará maravilhoso ante a série de idéias originais e inauditas que surgiram em seu pensamento. Está é a arte de tornar-se um escritor original em três dias (FREUD [1920] 1981, p. 2463)

Os livros e manuais que supostamente “ensinam” a escrever lotam as prateleiras e congestionam as bibliotecas com dicas de como se tornar um escritor ou, ao menos, como fazer um texto suficientemente bom. Meu contato com os professores de pós-graduação acabou desdobrando para um outro lado do que referidos por escrita, um

lado que parece ser negligenciado nessa vasta bibliográfica de auto-ajuda: o caráter formativo da escrita. Seria, então, a escrita, uma escrita formativa ou terapêutica?

A escrita que abordo nesse trabalho parece, sim, ter como matéria-prima e como instrumento processos inconscientes em seu rico funcionamento psíquico. Essa modalidade de escrita que julgo mais autêntica é sobre o que discursaram os sujeitos que encontrei, referindo-se a um *“texto feito de experiências, que não é uma cópia e nem sempre se enquadra nos padrões que estamos acostumadas. (...) para quem vai ler é muito mais gostoso.”* O outro é nosso objeto. É para ele que remetemos nossa escrita, com o propósito de estabelecermos uma relação e sermos reconhecidos por ele, desde um lugar de alteridade.

Os professores entrevistados dividem-se ao nomear esse tipo de escrita como “terapêutica”, ou “formadora”. Um dos professores questiona sobre as dificuldades de escrever: *“como é que você vai ter uma escrita de uma coisa que em si não é escrita, é prática?”*, chegando a fazer um paralelo com escrita culinária ou técnica descritiva de exercícios: *“Quem ler um livro técnico de atividade física, vai ser um atleta? E quem ler um livro de receitas, vai virar um bom cozinheiro?”*.

8.1.1 Mas Com o Que Escrevemos? Entre tintas, papéis e movimentos.

“Não escrevemos com as mãos. As mãos apenas concretizam um movimento que não é muscular. (...) Escrevemos para formar idéias ou dar corpo a algo que segundos atrás nem sabíamos se era isso que a gente iria escrever”. Essa descrição de uma professora chamou-me a atenção e colaborou para que pensássemos que elementos engendram a escrita: O que a coloca em movimento ou a bloqueia? O que nos põe a escrever? Nas entrevistas, que prefiro denominar de encontros formativos, é inegável a percepção de categorias nos discursos docentes, como demandas que podem vir *“de fora”* ou *“de dentro”*, para tentar dar conta de explicar que entre as demandas externas e internas, uma série de motivos coloca-nos sentados em frente ao computador.

Esses motivos parecem ser os mais diversos. Poucas vezes os professores entrevistados elencaram motivos semelhantes entre si, o que mostra, de forma mais contundente, que a escrita tem razões que nossas próprias razões parecem desconhecer: *“ Se há uma resposta para essa pergunta acho que ela é pessoal. Deve ter mil motivos, mas não faço a menor idéia. Não sei mesmo. Talvez a psicologia explique, a gente da saúde não pára para pensar sobre isso. Eu tenho algumas hipóteses, mas- daí eu talvez te frustre- elas são tão pessoais, de certa forma... Em minha experiência de professor e de pesquisador eu já transitei por elas, mas são idéias que até o momento não me deram nenhuma substância para eu dizer ‘é isso!’. Não sei porque escrevo. Uns momentos porque preciso ou sou obrigado pela minha profissão e noutros porque eu me obrigo, eu que preciso. (...) Escrevo, porque escrevo.(risos)”*

No entanto, a escrita parece ser, por vezes, alimentada pelo compromisso de escrever. Quando em formação, incluindo aqui a formação continuada de que os professores falavam, escrevemos – queiramos ou não- porque somos obrigados: *“Temos relatórios, trabalhos, notas, pareceres, artigos que são exigências profissionais”.*

Temos que escrever. Todavia, o mais importante é o que fazemos com estas solicitações ou exigências: revoltamo-nos, questionamos a obrigatoriedade, brigamos com a instituição, protestamos contra tal necessidade? Ou usamos a exigência para nos arrancar desta posição bem cômoda de inércia?

Gerber(2002) questiona a obrigatoriedade de entrega de trabalhos escritos, que ele avalia como um “resquício obsoleto de um furor avaliatório” (p.42). Questiona-se: “por que paternalizar o desejo alheio exigindo a produção de textos com finalidade explícita de ascensão institucional?”(p.44). Julga que devemos escrever quando temos algo a comunicar e não por obrigação. Nos alerta:

Os eventuais benefícios advindos do estímulo ao estudo e à escrita através de trabalhos escritos compulsórios não compensam os malefícios de uma grave inversão de valores: ao invés de um título ou a categoria societária serem recompensas adicionais (ou vantagens secundárias) pela realização de um trabalho cuja recompensa maior é sua própria realização, eles se tornam a principal finalidade do trabalho, comprometendo a liberdade de criação autoral (p.45).

Ele propõe alternativas “mais contemporâneas e generosas e menos burocratizadas”(p.42) para propiciar o interesse na produção intelectual. Pergunta-se: “Por que não um vídeo com depoimento espontâneo do postulante ou, melhor ainda, uma fala ao vivo dirigida aos colegas da comissão e aos outros?” (p.45) para deixar que escreva quem tiver o gosto pela escrita e, assim, escreva com *convicção e prazer*.

Muitos professores parecem discordar da proposta do autor: “não acredito que a escrita seja natural a todos.(...) Se escrever obrigado é doloroso, ainda acho melhor do que não escrever. Tenho certeza que poucos alunos ou nenhum deles escreveriam caso não tivessem a demanda institucional. Muitas vezes foi assim comigo.”. Ou, ainda: “Por natureza sou mais de ler, gosto muito de ler e minha tendência é para a preguiça, para o ócio: ficar lendo, pensando, sem o compromisso de escrever”. “Às vezes a gente entra em um estado que não sai uma vírgula. A gente fica passiva e se esconde em outras formas de produções ou produções dos outros. Então o tema que você é convidado a participar, a intervir, serve como uma motivação também. Por isso, por mais chato que é, as vezes é bom ser obrigado a escrever, senão não sai”.

Uma das professoras amplia a questão da motivação: “No meio acadêmico a demanda é um facilitador para que a coisa saia. Para fazer um determinado projeto surgir, um estímulo pode ser um convite para apresentar, ou até um convite para publicar algo. Se eu não tenho motivação na temática de um convite eu nego, não aceito. Pelo tempo, o prazo, ou falta de vontade, por mais que seja uma honra ser convidada, fica difícil aceitar. Não seria escrita, seria formalidade”.

Com esse relato, vemos que escrever para cumprir uma demanda externa não é, necessariamente, sinônimo de uma motivação interna. Parece que a leitura é um processo mais passivo e receptivo; pensar é mais protegido, falar é mais rápido, mais impulsivo, e não fazer nada é mais fácil. Dentre essas opções, escrever parece ser a forma de expressão que mais exige empenho, esforço, trabalho mental, coragem e tempo.

O encargo de escrever exprime, para estes professores, o que Marcuschi (2001) descreve como uma determinada violência que, como toda expressão humana, o ato de escrever requer, no sentido de que depende de uma energia no mínimo superior à tendência ao não movimento. Sem essa agressão nada acontece. Esse autor compara

a escrita ao próprio ato de nascer que gera um produto, o filho ou o texto. Na superação desta luta está a possibilidade de a escrita assumir outra dinâmica.

Nesse sentido, acredito que quando um trabalho nos é solicitado ou exigido, pois faz parte do processo de avaliação e do currículo dos cursos de formação, temos o dever de escrever, mas esta exigência não pode sobrepor-se ao desejo interno. Senão faríamos trabalhos tão superficiais quanto nosso desejo que não foi capturado pelo impulso externo. Como cada autor se relaciona com o texto – ou se esconde nele- é um processo pessoal. É importante saber que algo próprio em nós precisará tomar forma para dar corpo ao texto; então, elementos que nos são próprios como nossas idéias, experiências, problemas e questionamentos, geram um formato ou outro. Nossa escrita parece ganhar mais ou menos o molde da encomenda, e muito da maca pessoal e de nossas vivências- seu dono oficial.

A todos os professores entrevistados a solicitação ou convite a um texto é vista como impulsionadora: *“ tem sempre um congresso aqui ou uma conferência pra gente ir. Aí você é convidada a participar de uma mesa. Se eu acho o tema interessante, eu começo a pensar... Da mesma forma, há aquela situação de que você tem uma atividade na universidade e um compromisso social e dentre as formas de aparecer, eu posso escolher, mas algumas vezes são sugeridas. Às vezes são até muito úteis, porque nem sempre estamos num espírito de querer escrever por conta”*.

A indisposição da temática a ser desenvolvida também funciona como facilitadora: *“Há pouco, fui convidada para uma mesa redonda sobre esportes inclusivos. Seguramente, eu não escreveria nada sobre esse assunto se não fosse o convite e aí a vontade de corresponder. Acabei elaborando um texto sobre o assunto”*.

Koch(2002) relata que se o assunto de um artigo que precisa escrever não surge de forma espontânea corre risco de ser engavetado: *“ele começa por ser encampado, suscitando reflexões como se desde sempre fosse um tema meu”* (p.14). Este movimento de apropriação aparece aqui: *“É interessante, depois que eu pego, eu vou e escrevo com vontade, mas se eu não ‘pegar no tranco’ eu não faço. E vejo que os alunos são assim também e isso é a coisa que mais me chama atenção, pois quando eu pego pra escrever eu acabo gostando do trabalho e vou aprimorando. Se um aluno, às vezes, tem dificuldades de entregar um relato escrito, pode ter certeza que é porque*

ele não se reconhece na atividade proposta. Os alunos que estão engajados, que vestem a camiseta escrevem aquilo ali sem maiores dificuldades, embora ainda com insegurança”.

O relato desta professora mostra que o formato está definido quando o movimento interno encontrar um elemento externo que lhe de expressão, ou vice-versa. Pode ser a solicitação de um texto, a exigência curricular ou um compromisso institucional, pois o que se afirma como essencial é o encontro entre as exigências com os processos inconscientes que movem o desejo, a necessidade e a qualidade da escrita. Dito de outra forma, é fundamental que algo do externo convoque um movimento interno que será, este sim, a força com força de nos fazer mover. A demanda externa funciona como um catalisador que aciona e acelera a reação de escrever.

Mas é incontestável que existem professores que escrevem mesmo na ausência da exigência externa. A exigência parece ser interna, uma espécie de necessidade: *“Escrever faz parte, o professor necessita escrever. E não estou falando de necessidade acadêmica, mas pessoal. Muitas vezes é uma coisa que eu preciso fazer senão fico meio atrapalhada. Escrever parece que organiza, mesmo que de uma forma desorganizada. (...) é uma necessidade e não um apenas um gosto ou charme de professora. (...) Eu tenho uma coisa na cabeça, eu sei que está lá. Se eu tiver tempo, vai sair e vem pro si. Não vai sair porque eu quero. É um posicionamento natural que vira escrita. (...) é uma coisa que desde pequenininha acontece: sempre tive uma necessidade de escrever, mesmo que fosse pra ninguém ler. Mesmo que eu não fosse mandar, nem mostrar pra ninguém, parece que o fato de eu ter realizado já fosse por si realizador. Eu escrevia na escola, fazia apostilas, questionários, escrevia em papel de carta e dava para os colegas, fazia colas, cartazes...xi, hoje acho que eu tinha uma necessidade de por no papel. Cheguei ter diários que eu contava tudo (risos). Era uma delícia! Acho que já era uma necessidade. Depois eu fazia as atas de reuniões, na época que eu ainda não escrevia texto, ficava fazendo atas. Hoje vejo algo diferente em meu alunos, tem uns que copiam até meus suspiros. Mas copiam mecanicamente. Daí te pergunto: isso é necessidade de escrita ou de registro? Pois não são a mesma coisa”.*

Outra delimitação feita pelos professores é sobre a origem do escrever calcado na escolha do tema. Segundo eles, o tema deve ser descoberto e garantir a expressão de noções pessoais.

“Alguns temas me fascinam quando estou na sala de aula ou supervisionando um aluno, mas que não escrevo sobre eles, embora eu torça que algum deles o faça. Mas se não sinto um tesão nem ousa a sentar no computador. Outras vezes, um assunto de sala de aula me faz mobilizar os alunos e montarmos um trabalho pra apresentar. Então, enquanto eu trabalho, mesmo que não tenha tempo pra quase nada, estou de certa forma colhendo material para o que eu possa vir a escrever. Quando eu anoto, não anoto com um objetivo específico. O que eu anotei hoje, pode me servir só daqui há anos, ou nem servir, mas escrevo.”

Ao escutar os professores percebo que além de se pensar sobre o material que serve de matéria-prima para a escrita docente, e para prosseguirmos na definição de suas qualidades, parece ser necessário discriminarmos duas importantes abordagens : o momento da produção do texto (ou da tentativa de), e a recepção deste texto já pronto. Seguiremos nessa rota.

8.1.2 - Afinal, Como Escrevemos?

Ao pensarmos a formação de professores, compreendemos que seus maiores instrumentos de trabalho são eles mesmos. Isso tange também que tipo de produções são mais facilmente apropriados nesse trajeto formativo: *“Em termos de prazer para escrever, os textos literários, os contos, me dão mais prazer, em textos científicos, a gente tem que se adequar a uma forma, a um tempo, a um tema. Já em conto as coisas vão surgindo e tomam a forma que eu quero dar”*, como se fosse reservados aos contos a simpatia da escrita.

O que compreendemos como científico fez-se equivaler no discurso docente como uma escrita dura, neutra, exata, na qual o autor devia manter frente ao tema proposto uma atitude tão asséptica como a de um cientista em um laboratório,

demonstrando, através de provas concretas e irrefutáveis a temática abordada. Parece que o caminho a ser percorrido pelos professores desde a concepção do texto seco e sem vida até um texto criativo e autoral é mais longo do que a própria formação da identidade docente. Ou seja, desenvolvemos um pensar e um fazer docente, mas nos atrasamos em assumir uma escrita mais autêntica. Ninguém nos disse que as coisas mudaram e, às vezes, seguimos escrevendo do mesmo jeito porque desconhecemos até mesmo a possibilidade de um outro tipo de escrita que se utilize dos mesmos componentes com que a formação nos instrumentalizou.

Os relatos dos sujeitos desenharam um cenário que aos nossos olhos são familiares: quem de nós já não fez, em algum ponto de sua formação, trabalhos nos quais cada parágrafo apresentava a idéia de um autor, e que nossa participação figurava somente nos seguintes parágrafos: “Meu objetivo nesse trabalho é...” e “concordo com fulano quando ele diz...”, ou qualquer coisa parecida com isso. Este é o que designo como um trabalho anônimo, seco, sem vida, muito distante de uma forma autêntica de escrita formativa.

Ainda vemos muitos trabalhos escritos com textos anônimos, sem a marca autoral, de fora a se constituírem mais em recortes de muitos autores citados do que na produção do próprio autor que o redigiu: *“Às vezes a gente pega os trabalhos dos alunos e dá a impressão de estar lendo sempre a mesma coisa. Neles é mais fácil de ver do que na nossa escrita. Mas é incrível, fomos formados que na universidade quanto mais se citar melhor, que se deve escrever em terceira pessoa e tudo o mais. A gente da área da educação física, então só piora, pois nunca lemos a opinião do aluno, somos acostumados com textos descritivos, técnicos. Besteira, mas é difícil se desfazer disso”*.

Somos ensinados e treinados para seguir orientações, itens padrões definidos por quem nos precedeu. Para escrever um artigo, uma dissertação ou um relatório, temos um roteiro e aprendemos a escrever tudo igual, nas metodologias científicas da vida.

Um professor faz um contraponto com relação a esse modelo: *“A área da saúde tem uma influencia medica que nos atrapalha. Formamos novos profissionais deixando entender que é assim que se escreve em saúde. Eu particularmente, mesmo tendo*

difficuldade de fazer diferente, não gosto do modelo médico de escrita, de revistas de fisioterapia ou educação física, mas o modelo ficou muito forte. Alguns trabalhos que oriento são muito bons e importantes, mas apresentam uma escrita chata, densa, árdua e desinteressante (...) o que é alarmante, pois a escrita tem muito da formação da identidade do profissional. E tem muitos trabalhos nossos mesmos que são assim. Professores que tem escritas pesadas, que parecem um textos obrigados e longe de motivar o leitor”.

Interessante a relação apontada da escrita como formativa da identidade profissional. Tfouni (2008) atribui a escrita um caráter muito parecido com esse identificado na narrativa desse professor: um caráter constitutivo da identidade. Para a autora, as práticas escritas não estão homogeneamente distribuídas na sociedade. Existem formações discursivas que dependem, para materializar-se linguisticamente, do uso da escrita, e elas não estão ao alcance de todos, nem de qualquer um, pois dependem de intrincada rede de relações de poder, posição que vai ao encontro das idéias de Pêcheux (1997):

(...) uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento e o de transformações de sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho de sentido sobre o sentido, tomados no relançar infinito das interpretações (p. 51).

Se não pensarmos sobre essas questões, pode acontecer que acabarmos por nos render a uma expectativa externa, e aí nos mesmos assassinamos a escrita como criação mais criativa do que um relato. Como versam os discursos dos entrevistados, herdamos uma escrita tradicional, em que sabemos como começa e como terminar todas as frases do texto, pois já existe uma matriz a ser respeitada. O conteúdo parece sofrer um encaixotamento, fruto da padronização que já foi internalizada, muitas vezes sem crítica alguma.

Falando do que mais dificulta seu processo de escrever, uma professora explica: *“Muitas vezes escrever é entendido pelo o que valorizado no meio acadêmico, o que vai para o currículo. Ninguém se interessa se você escreve cartas ou poemas. Os trabalhos que falo tem que ter uma apresentação, inclusive de páginas que se dependesse do autor não estariam ali, tu não pode ficar inventando muito. Então, no sentido que eu*

penso, tu tens que dar uma satisfação para o outro, tu não estás trabalhando em cima do descompromisso com o outro. São trabalhos que sempre foram medidos assim: tem que ter introdução, uma apresentação da pessoa, talvez uma história e a famosa descrição das atividades – fundamentada, é claro. Então tem uma série de coisas... Não pode ficar muito assim... botar muita poesia”. Ela está certa ao lembrar de nosso compromisso com o outro. Mas é fundamental que o compromisso se desvincule ao formato rígido do trabalho: um texto que siga todos os itens que ela lista pode estar muito distante do leitor do que um outro que, escrito com mais liberdade de circular, chame a atenção por seu conteúdo.

Koch (2002) atesta que os textos curriculares padecem de um gravíssimo defeito de origem: são textos curriculares! Chama a atenção em especial para o que ele define como a linguagem morta com a qual se relatam suas experiências. Esse tipo de escrita rouba da prática a dinâmica viva que caracteriza uma e falta à outra. Um estilo diferente, no entanto, nem sempre é bem visto: *“há pessoas que tem uma resistência em relação a esses textos de ‘fazer alguma coisa acontecer na cabeça do leitor’, a gente mesmo aqui do CEFD temos uma tendência muito forte de preconceito, tem professores que tem uma tendência fortíssima de qualificar de não científico, de desvalorizar esse tipo de texto... se é mesmo que existem distintos tipos de escrita (...) nem tudo precisa ser sujeito, verbo e predicado, nem ‘Ivo viu a uva’.* Em contraponto com essa fala, um professor argumenta : *“ O aluno não pode escrever um trabalho como se tivesse escrevendo uma carta ou, sei lá, uma lista pra feira. Ele tem que ter um compromisso e aprender a escrever de uma forma que seja científica e que vai ser aceita quando ele quiser publicar”.*

Xavier(2001) recomenda manter um modelo: se queremos publicar alguma coisa em desacordo com os padrões, ele alerta, as implicações são muitas. Em seu artigo argumenta: se quer escrever de forma diferente deixe claro seu argumento, estimule o pensamento do leitor, atenda ao menos os critério mínimos de como escrever. Cabe-nos questionar: atendemos aos critérios de que forma? Para quê? Para quem? Enquadramos nossos textos e renunciamos à liberdade em nome de sermos aceitos? A partir da necessidade de oposição a um modo repetitivo de escrever, abandonaríamos uma prática chavão, por exemplo, de excluir, no final de cada trabalho: “sugiro que

outros pesquisadores...”, como recomendam alguns professores. A escrita como instrumento formativo e mais livre aponta para a descoberta. Para que se faça, faz-se necessário, em primeiro lugar, permissão para explorar. Nas lembranças uma professora comenta: *“um professor meu sempre me dizia: escreve como quem conta o que você sabe, escreve o que você sabe, escreve para quem não sabe nada do que você sabe, ou pelo menos não sabe se você sabe. Então, não escreve para o professor da banca. Não tenta escrever como o autor, escreva da maneira que for possível, do jeito que você consegue contar o que aprendeu”*.

Assim como no dia-a-dia das salas de aula da pós-graduação, em que o professor diz *“nem sempre saber se uma aula vai funcionar, é uma surpresa”*, cada trabalho lido poderia surpreender-nos da mesma forma. Mas, e se algum aluno resolvesse começar o trabalho pelo fim? Talvez lhe dissessem: *“tiveste dois trabalhos: fazer e desfazer”*. Provavelmente, a sugestão de mudar acompanharia a devolução do trabalho. Para ilustrar essa desnecessária insegurança um professor alude: *“eu não acho feio colocar poeminhas e nem escrever romanceado..mas não pode sair muito da questão científica. Aí já começa a atrapalhar. De qualquer forma, eu vou ter que entregar para um outro que vai julgar desde um modelo, e eu acho que aí também já atrapalha tudo. E tem que estar escrito direitinho. Nosso objeto é muito específico, não tem porque romancear e não ser aceito. É o famoso dançar conforme a música”*.

Dependendo de quem fale, as afirmativas: “isso não é científico” ou “nosso objeto não comporta outras estruturas” podem ser prova de que pudemos ousar escrever fora do formato padrão. Se estamos certos da qualidade, da profundidade e consistência de nosso trabalho (e esta certeza não está calcada em uma visão idealizada, onipotente e ilusória sobre nós mesmos), haveremos de enfrentar as críticas. Mas quem pode? Quem quer? Quem se arrisca? O caminho mais seguro, embora não o mais autêntico é *“dançar conforme a música”*.

Uma professora acompanhou uma dessas experiências: *“sabe que na especialização eu tive um colega que tinha uma escrita assim (mais livre) e quando entregou o relatório de práticas foram três pessoas que leram. Um ficou deslumbrado, disse na banca: ‘que maravilha, como escreve bem!’; outro achou muito bom, mas fez dezenas de considerações induzindo ele a formatar o texto em outros moldes. O*

terceiro disse que ‘isso não um relatório de fisioterapia!’. Então, é complicado, né? Eram três que estavam lendo, só um aprovou e a idéia é que esses trabalhos sejam compartilhados por dezenas de acadêmicos e profissionais e daí, como fica? Escrever pra maioria ou para a pequena parte que gosta? Tu fica numa coisa assim: ‘está bem, eu escrevo assim, senão o outro vai achar isso ou aquilo’. Infelizmente, temos que seguir padrões e métodos para sermos compreendidos”. E enquanto entrevistador me questionava com um incômodo no peito: temos mesmo? Pena, pensava eu.

Mas creio que esse mesmo incômodo me acompanhou e me fez escrever alguns pensamentos sobre essa fala. Escutando essa professora podemos ter uma noção das perdas sofridas pela falta de liberdade de se ter um estilo que não aquele *“que eles gostam mais”*. Será mais floreado, romanceado, ou mais sintético, mais objetivo; mas será um estilo individual. Não se trata de ser melhor para todos, mas enfoco que quando renunciamos uma maneira de escrever não estamos renunciando a pouca coisa. Estes descompassos de estilos acabam por gerar um sofrimento desnecessário, conflitos contraproducentes e dúvidas nos alunos. Dependendo dos recursos internos aplicados no momento da construção da escrita, o trabalho terá um formato mais fechado ou um formato mais aberto. Assim, se nos movemos restritos e limitados, nosso texto se apresentará com as mesmas limitações. Este mesmo movimento, de liberdade ou censura, surgirá impresso em cada linha do papel.

Nesse sentido, outra professora faz esta avaliação: *“leitura e escrita estão indissociáveis.(...) Escrevemos de uma forma que nossas leituras permitem e nosso estilo vem daí. Aqui no centro somos domesticados a ler procedimentos e técnicas que tem uma escrita mais seca, não temos como escrever mais livre se somos acostumados a ler ‘isto é isto e pronto!’”. Nossos alunos não são, na maioria, leitores de literatura em geral e parecem que vão morrer quando introduzimos leituras como atividade, principalmente se forem grandes e não-instrumentais. Reclamam e reproduzem tudo tal e qual nos trabalhos. É difícil escrever de maneira simples. Escrever complicado é bem mais fácil do que parece. Difícil é: coisas complexas, escrever de formas simples. Talvez seja uma grande exigência e um ideal difícil”*.

Com uma atitude de ousadia, no exercício de uma escrita diferente do padrão, acabamos por descobrir insuspeitáveis possibilidades: aprendemos novas formas de

elaborar um texto, a sermos criativos o bastante para escrever com liberdade. Um professor usa uma figura de linguagem que traduz apropriadamente o clima que poderia envolver o processo de redação do trabalho, para que se tornasse mais gratificante. Disse ele: *“Eu não tenho o lúdico com a escrita. Ela não é lúdica para mim”*. Ele segue essa linha de representação da escrita: *“eu venho me domesticando, porque eu me sinto meio com uma coleira”*. Diria que uma saída ainda melhor que *domesticar* nossa ferocidade para com o escrever, seria ir compreendendo o que nos amarra tanto, para que, nos sentindo mais livres nesta atividade, nosso texto compartilhe da mesma fluidez.

A partir de um olhar mais atento, percebemos objetivos muito próximos entre o processo de ensino/aprendizagem numa sala de aula e a escrita. É fácil perceber que os professores portam-se muito diversamente ante o aluno e ante a folha branca, até nos darmos conta que ambas as atividades podem fazer parte da formação dos docentes e seu *quehacer* com as mesmas qualidades. Percebemos como as idéias se apresentavam de forma dissociadas, ao qualificar a relação em sala de aula como fonte de gratificação (*“me dá prazer poder dar aula e encarar o aluno”*)- e a escrita, como fonte de extremo desagrado (*“de ter de escrever”*).

O tempo foi um elemento que permeou todas as entrevistas: *“Escrever, quando?”* brincaram dois entrevistados, deixando transparecer o acúmulo de funções da vida docente. Nesse sentido, e na contramão de autores que relacionam pontos de intersecção entre a vida docente e a escrita, o que muitas vezes termina acontecendo é a dicotomia entre a postura frente a docência e a atitude frente ao papel. Professores que dão aulas, professores que escrevem... não seriam um só? O resultado dessa dissociação instalada em todos os níveis de formação é triplamente sofrido: perde-se no que poderia ser o exercício prazeroso da elaboração de textos, já que tipo de sentimento que domina em torno da escrita é de total desafeto: incômodo, cansaço, angústia, pavor. Perdemos na qualidade do texto produzido, pois, acostumados a um modelo mais fechado de escrita acadêmica, faz-se um texto duro, seco, sem vida. Tecnicamente corretos, mas sem nossa presença como autores. E perdemos de usufruir também na escrita do tipo de escuta e de ação que julgo ser auto-formadora e

reflexiva sobre o que realmente ensinamos hoje, quem somos e que relações com a escrita estamos fomentando.

Uma professora argumenta: *“na universidade, pode-se escrever. Aliás é o que se espera de um formador de pós-graduação: que produza e isso tem que recheiar seu currículo semestralmente. Tem professores com dezenas de publicações em seu nome e não escreveram uma linha sequer. Daí vem a diferença de publicar e produzir. Tem gente que publica muito, mas que produz são apenas os alunos. Mas tem também quem produz, não é que seja uma condição de ser uma boa professora. Nem sempre quem escreve é uma boa professora. Não. São duas coisas totalmente diferentes: uma coisa é ser professora e outra é escrever sobre isso. O que eu quero dizer é que ser professor não tem muito a ver com a grandeza curricular. Às vezes dá a impressão de que é quase incompatível ser professora e escrever, pois falta tempo”*. Não suponho que podemos tomar o professor por sua produção teórica. Dito de outra forma, não é verdade que um professor criativo em sala de aula vá ser criativo na escrita; ou que um professor com limitações na escrita vá ter limitações com o aluno. Esclarecer isso pode parecer bastante óbvio, mas vale o assinalamento. Todavia, também não vejo a incompatibilidade referida por essa professora.

Os relatos falando sobre o investimento afetivo- ou melhor, sobre a ausência de um investimento afetivo- na escrita me chamaram bastante a atenção. Os professores pareciam esconder-se no instrumental dos conteúdos da educação física, sem parecer perceber, muitas vezes, que também eram educadores: *“escrevo, mas é técnico, entende? Relato um caso ou uma aula e fundamento isso, não é como na psicologia que se escreve da maneira que quiser”* e continua o professor: *“tem gente que acha feio não ter tesão para escrever, eu não acho. Não tenho essa necessidade para ser um bom professor. Escrever, eu escrevo, mas é só mais um instrumento de minha profissão. Agora, pra escrever, eu vejo que falta essa coisa de sentar no computador e sair um artigo ali, pronto. Pra mim não funciona assim”*.

Escutando os entrevistados não podia livrar-me de algumas impressões que teimavam em pipocarem no meio da escuta: uma sensação do que deveríamos nos dar conta de que a formação de professores pouco admite ou reconhece um outro formato

de escrita diferente da que reproduzimos- “como temos mentes acostumadas a seguir padrões”, pensava eu sem querer pensar.

Para escrever, há de conquistar liberdade, condição que é tanto requisito como resultado de uma produção de qualidade: um texto dinâmico, que apresente idéias abertas e ponha o leitor a pensar; um texto no qual estejamos tão presentes como autores, pois o desejamos escrever. O que encontrei no mestrado e em minha pesquisa foi um estupro do desejo de escrever: necessidade ou consequência? Publicar, publicar, publicar... esse era o imperativo. Pensava: que difícil tarefa de escrever com liberdade assim. A liberdade não está dada e, nesses casos, haveremos de descobri-la dentro de nós.

8.1.3 - Para quem escrevemos?

A princípio, havia pensado o processo de escrita incluindo uma espécie de *prelúdio*, um instante pessoal, no qual escreveríamos para nós mesmos – uma escrita sem objetos. Digo “instantes” porque já supunha que era um breve momento, inicial, em que nos pomos a escrever a partir de uma necessidade singular, interna e, por isso, individual. Ser singular, entretanto, não é sinônimo de individual.

Mas enquanto escutava os professores falarem sobre suas escritas ou a escrita de seus alunos, deparava-me com uma confissão que já supunha: esta autonomia com relação a condições externas não são absolutamente verdade. O prazer ou desprazer advindo da expressão de nossos próprios pensamentos pode ser alcançado unicamente pela via de algo que nos é externo. Isso não conta apenas para QUEM escrevemos, mas COM QUE o fazemos. Basta constatarmos que não possível escrever sem um objeto de inscrição e uma superfície: um pedaço de pau, de ferro, um lápis, o teclado; nas paredes, portas, em tecido, folhas, na tela do computador. A escrita sem instrumentos de trabalho não é escrita; é pensamento.

Instrumentalizar pensamentos requer que armemos cenas que possibilitem tal façanha. Lembro de diversos momento em que os professores descreviam isso:

“escrever em meio ao caos, ao barulho eu não consigo. Tenho que ficar sozinha, com no máximo uma música e ainda sem letra para não atrapalhar (...) pois tenho que organizar as idéias, é um momento de entrar um pouco pra dentro para ver o que vem antes e o que vem depois” ou, ainda, *“escrever em conjunto é complicado, o texto é uma impressa tua. Não é que não funcione, pois até funciona, mas não no momento concreto de escrever, eu tenho que estar sozinha, depois eu mando o texto a gente arruma, mas sentar juntos e escrever várias cabeças com uma única caneta me desgasta. Preciso do meu espaço, do meu jeito, até sai, mas não é prazeroso(...) é muito diferente tu ter que escrever um texto e tu querer escrever. Eu não funciono bem sob pressão e isso chega a me travar”*.

A escrita é atividade solitária no que tange a tarefa de usar as próprias mãos para que as palavras surjam no papel. Neste momento, requer que seja solitária, porquanto escrevemos sozinhos mesmos. Esta é, inclusive uma capacidade, a de nos postarmos a sós a ponto de deixar uma idéia processar-se, sem a interrupção das distrações dos outros, do ambiente, das demandas externas de que muitas vezes nos servimos para fugir de nós mesmos.

A principio, escrever é um trabalho individual. De certa forma é, pois nos faz encontrar com o que pensamos, acreditamos, e questionar, a partir da verdade de determinado autor, se concordamos ou não. E muitas vezes, o que encontramos é nossa própria mudez, um não saber se o que sabemos e escrevemos (ou deixamos de escrever) está de acordo com o que o interlocutor espera, porque muitas vezes, ao soltar a imaginação e os pensamentos, nem mesmo nós saberemos onde iremos chegar.

A escrita tanto demanda como ensina a entrarmos em contato conosco, antes de nos comunicarmos com os outros. Por ela, empreendemos uma espécie de exercício introspectivo em busca de um conhecimento mais profundo e, por que não, conhecermos um pouco mais de nós mesmos e nossa relação com o conhecimento. Exige este “entrar para dentro de si” que não é tarefa fácil para todos, pois ingressar lá, onde se encontra de tudo, do bom e do pior, é deveras angustiante.

Então, podemos supor a escrita como solitária em suas execuções se pensarmos em objetos reais e vivos, presentes de corpo e alma. Mas mesmo esta

solidão não se sustenta: *“O aluno trava diversas vezes pensando no que eu vou falar quando ler. Seguidamente escuto ‘eu não ia colocar isso, mas achei que ia gostar’ ou dizendo que ‘na hora que escrevi já vi que você ia fazer essa cara quando visse’. Eu acho engraçado, mas também me pego pensando no leitor ou na comissão que vai ler. Não sei se tem como ser diferente”*. Escutando esses discursos sou levado a pensar que no ato da escrita, qualquer um que escreva está junto com alguém e, ao mesmo tempo, não está junto com ninguém. Pois percebemos inúmeros objetos internos ou figuras de nossa relação presentes em nossa fantasia, quando antecipamos a leitura do texto pronto, quando pensamos em quem vai ler ou corrigir, quando pensamos na opinião alheia sobre aquilo que afirmamos.

A presença do outro no processo de escrita define-se em três tempos: desde o papel, um outro imaginário para quem ilusoriamente remetemos nosso texto; passa pelos autores consultados e citados; até o leitor que é real e que terá de fato contato com nosso texto, reagirá a ele e vai legitimá-lo, no último passo cumprido na consumação da escrita.

O *trabalho de escrita* demanda esforço de quem escreve, para dizer o que é difícil de compartilhar. Além das operações discursivas deliberadas e necessárias a sua construção, no ato mesmo de se constituir, a escrita trabalha sobre o sujeito, provocando sua mudança de posição com relação ao próprio texto e criando-lhe a possibilidade de exercer um trabalho sobre ele (RIOLFI, 2003)

Mesmo que escrevamos para consumo interno, para completar o processo, deve ser levada ao outro, através de sua divulgação. Nisto se completa o ato de escrever. Se pensamos em engavetar um trabalho depois de pronto, seu sentido se perde no meio das folhas nunca mais mexidas. Engavetada, tem uma existência somente para nós, sem o reconhecimento do outro que a valida. É na alteridade que o texto se completa. A própria trajetória de escrita dos professores entrevistados também parece seguir um caminho bastante peculiar diante da alteridade. Esses professores relatavam como transitaram de um estágio inicial de desenvolver uma prática rotineira, externamente determinada, prescritiva e reprodutiva, para a produção de uma prática mais autônoma e mais consciente, desenvolvendo uma postura investigativa e reflexiva, que a escrita potencializou na formação e revelou na pesquisa.

Para analisar esta questão, que é complexa, uma professora pergunta-se: *“Não sei se posso dividir o que é pra mim e o que é pro leitor. Por mais que eu escreva para refletir, não sei se escreveria se ninguém fosse ler. Acho que algumas coisas sim, no sentido de reflexão, quando eu paro e penso nas experiências que estou tendo com os alunos e nos projetos e acredito que isso me ajuda, nesse momento talvez, não seja para um leitor, não escrevo para ninguém”*. Então, ela mesma se corrige: *“Ninguém em termos. Eu estou escrevendo pra mim mesma sobre um momento de minha profissão, dando um testemunho para mim. Então, se tem um outro, esse outro sou eu mesma (risos)”*.

Então, estes leitores imaginários não tardam em aparecer para ocupar o lugar de quem recebe nosso texto. Compreender a escrita como um ato solitário parece ser, estranha e paradoxalmente, uma ilusão. Na verdade, no encontramos acompanhados de pessoas que, de alguma forma, mereceram permanecer em nossa memória, seja porque discordamos do que escreveram ou porque concordamos; ou ainda porque puderam colocar em palavras o que talvez não tenhamos conseguido. Escrevemos para responder às expectativas de um outro que pode estar presente *in locu*, ou através de seus próprios escritos. Um professor lembra de frases como: *“sempre ouvi desde pequeno sobre mim: ‘fulano lia muito desde pequeno, é inteligente, adora ler’ e acho que esses valores me ajudaram a me manter gostando de ler que me estruturam enquanto futuras escolhas’*. São experiências que, para ele, compõem a relação com a escrita no futuro.

Outra professora relata situações que falam disso: *“ Quando eu era pequena todos diziam que eu tinha a letra bonita. E sempre tive. Então, quando tinham que escrever alguma coisa que era para os outros lerem me chamavam para que eu escrevesse. Com o tempo eu já fazia por conta, isso me deu mais autonomia e confiança. Já não apenas escrevia o que os outros queriam com uma letra bonita, tive que desenvolver uma capacidade de escrever. Cresci assim”*.

A admiração de quem, em sua história, investiu o escrever de forma especial, transferiu-se para a própria atividade de escrita e emprestou-lhe um significado da ordem do afeto. Configurações múltiplas que se formam nas relações mais precoces engedram inúmeras possibilidades, de modo que, pela mesma relação, podemos nos

aproximar ou afastar da escrita. Um fato, no entanto, parece ser certo: nossa relação com a escrita não existe pura. Ela é sempre revestida de investimentos afetivos.

Marques (1998, p.25) nomeia de *interlocutores* estas diversas presenças que nos acompanham e devem ser igualmente *lidas, vistas e escutadas*, quando nos preparamos para a incursão em nossa própria escrita, além dos autores oficiais – os publicados:

O escrever é isso: interlocução. Quais os interlocutores nesse ato aparentemente tão pessoal, solitário, reservado, silencioso? Os possíveis leitores que, parecendo tão distantes, já me estão espionando, indiscretos e metidos; os amigos a quem vou mostrando o que escrevo; os muitos autores que vão enriquecendo a listagem de minhas referências bibliográficas, os que estão com a mão na massa das práticas que busco entender. Por fim, porque influenciado por todos os demais, eu, escrevente em diálogo comigo mesmo e, ao mesmo tempo, primeiro da fila (em vez de ficar tranqüilo em meu canto) (MARQUES, 1998, p.25).

O que ele denomina como interlocução vale para relação. Escrevemos sempre para alguém. Mesmo nos textos que de antemão sabemos que ninguém conhecerá, imaginamos alguém de quem, inclusive, o escondemos. É o que acontecia aos escritos dos diários da adolescência. Uma professora relata este exercício tanto com leitores reais como imaginários: *“tenho procurado, e certa medida, nos textos, não ficar tão presa ao jargão da área da saúde ou da educação física, que são, na minha cabeça, quem eu gostaria que pudesse ler isso. Daí eu entro muito nessa coisa de atingir não somente profissionais, mas escrever para pessoas que tenham outros tipos de idéias e que possam saber do que eu estou falando, entende? Esta idéia me agrada. Mas é difícil, pois a gente que escreve sabe o que está pensando e fazer o exercício de pensar pelo leitor é bem complicado. Ver ‘se eu não me perdi no raciocínio?’. Uma coisa que faço muito é dar os artigos para um colega ou para os alunos lerem. Eu mesma, quando leio, fico imaginando a reação dessas pessoas. Então, é curioso. Conforme a pessoa, vemos o próprio texto de uma maneira muito diferente e isso não tem como não interferir na maneira que escrevo. O que tento fazer é pensar que essa é a minha opinião e que se o outro não gostar, e ele pode muito bem fazer isso, ao menos estamos nos comunicando”*.

Essa mesma professora discute o aspecto afetivo ligado ao escrever, lembrando do seguinte fenômeno: *“os nossos alunos chegam muito crus na pós-graduação. Saem*

da faculdade e entram direto, então, acontece de chegarem muito técnicos, preocupados com como o curso pode melhorar suas atuações no mercado. Eles tão começando a trabalhar e trazem uma bagagem de ler textos que querem apenas descrever ou compreender as disfunções ou complicações de um determinado movimento. Não são textos que mobilizam a gente". Então, afirma: " *não que eu ache que o texto em si mobilize coisas em nós, acho que nós mobilizamos ou não coisas em nós, e usamos certos textos para mobilizar- é esse o propósito que indico um texto para um orientando: para tentar mobilizar.*"

A escrita, como também a indicação de um texto, parece querer provocar alguma coisa no leitor, então, devemos saber de saída o que é: queremos deixá-lo confuso, irritado, intrigado? Queremos que concorde conosco ou queremos provocá-lo para discordar e pensar mais sobre o assunto? Persuadimos, seduzimos, manipulamos o leitor. Agimos capciosamente e nossa escrita ou indicação parece perder a ingenuidade.

A experiência de uma professora fala desta preocupação no que provocamos no outro: " *quantas vezes a gente assiste mesas redondas e percebe a platéia enfadada, conversando, cansada. Então, eu tenho essa preocupação de escrever um texto ou uma fala que pelo menos não faça o pessoal dormir. As vezes funciona, as vezes não. As vezes tu te lendo faz surgir novas idéias, outras tu pensa 'como escrevi isso', mas é um processo de uma determinada fase. (...)Tenho essa preocupação de escrever uma coisa agradável, que cativa a atenção, que não seja chato. Já tive situações de estar apresentando uma fala e ficar constrangida por sentir que não está sendo legal e foi tão ruim que tento fugir disso para não passar de novo*".

A escrita passa por um processo no qual letras formam palavras, palavras soltas são unidas e frases, que, então, tomam um sentido; e estas formam o texto, a obra construída de algo ou alguém que não sabemos indicar. E é exatamente do nada, do não saber, da desordem e do subjetivo que se abre espaço para o surgimento do novo.

'Toda vida daria um livro', cresci ouvindo essa máxima desse impulso faltante. E quando me peguei pensando a formação de professores e suas relações com a escrita encontrei duas necessidades relacionadas à gratificação narcísica que parecem atravessar o escrever docente: o sentimento de orgulho narcísico e a busca de

reconhecimento de fora. Estas duas conquistas se fazem ver em diversos momentos do processo: na decisão de escrever, naquilo que nos motiva para esta atividade, na escolha do tema, no texto que cresce e tamanho e qualidade, e na apresentação – exhibir- o trabalho pronto.

O conceito de narcisismo foi estudado por Freud ([1914] 1981) já no início do século XX, mas continua nos dando suporte para o exame de vivências das quais podemos usufruir. A escrita é uma delas: presenteia-nos com um ganho narcísico e com a possibilidade de driblarmos as inúmeras quebras em nossa onipotência, nossas faltas. Assim, o processo de criação, o escrever em si, assegura-nos um fornecimento narcísico a partir do reconhecimento pessoal de nossa capacidade de criar, dar forma, elaborar idéias, de *pensar no papel*; e em segundo lugar, pelo texto pronto que – se de qualidade- garante-nos o reconhecimento vindo desde fora, dos objetos aos quais outorgamos o poder de aprovação ou desaprovação de nossa própria produção.

Nesse sentido, um currículo ‘gordo’ e o texto escrito, apresentado e publicado, cumpre a função de suplemento como um filho, que fazemos nascer para levar o nome da família adiante e para perpetuar-nos. O velho dito popular, sobre “ter um filho, plantar uma árvore e escrever um livro” fala do desejo narcísico de permanência. Através dos elementos que ficam, podemos ter pelo menos a ilusão de mantermos nossa existência capitalista de ‘produtivos’, de nos mantermos vivos na humanidade e no mundo.

Certamente foi assim com os grandes escritores e assim o é, pelo registro escrito, que posso elaborar essa dissertação: busquei no papel as idéias de outros autores que já haviam se ocupado do tema da escrita e, felizmente, as deixaram publicadas; e é no papel que transmito minhas próprias elaborações a respeito, que ficam, então, registradas.

Bem, o desejo narcísico de perfeição na escrita é em primeiro lugar para nossa própria satisfação. Já no segundo tempo, desejamos parecer perfeitos para o outro – nosso leitor, colegas e superiores- que, por isso, nos fariam objeto de desejo. Assim, passamos da satisfação narcísica pelo próprio reconhecimento, para a satisfação de um reconhecimento vindo desde fora. Uma das professoras entrevistadas estima o aspecto positivo da publicação, como algo “*necessário e gostoso. Eu adoro ver o*

trabalho pronto, publicado, encadernadinho. Dá uma idéia de obra de arte, um orgulho. Eu mesma compro uns exemplares a mais e dou de presente (risos). É um dos melhores exibimentos!’. E complementa esta colocação, mostrando que a gratificação não se restringe a ser aceita: “Gosto quando um artigo meu é comentado ou trabalhado pro outro colega. Quem não gosta? É claro que dá um mal-estar, frustra, quando ninguém comenta ou reconhece o que tu escreveu. Já teve gente que destruiu meu texto, só que de forma tão gentil que não foi tão chocante. Claro que fico com raiva, irritada, mas com ele nem tanto por que me fez pensar em cima do que escrevi, não fiquei me sentindo acabada, nem nada assim. Então tem um pouco disso, mas eu gosto quando tem repercussão, mesmo que negativa. Isso também é recompensador”.

Fica claro que a satisfação não passa necessariamente pela aceitação, mas pela evidencia de que fomos ouvidos, considerados. Nesse espaço de encontro, precisamos de reconhecimento, e a escrita, principalmente no que tange a docência, oferece um diferencial: quer-se expor experiências, compartilhando com os demais os sucessos ou inquietações do processo formativo. Orientadores e orientandos e suas mutações diante das temáticas e momentos de vida. Através da escrita dá-se um testemunho aos outros de como se é como formador e como reconhecemos em nós esses processos.

Esse atributo é abordado por diferentes professores entrevistados: *“Tem algumas coisas que eu leio e penso: ‘ puxa essa experiência de tal colega é muito legal’, mas vejo como um caminho e não uma solução que vá valer para mim ou para um orientando, pois se escreve sobre fatos e o que mais vale são os processos que aquelas pessoas passaram para vivenciar aquilo. Acho que é isso que marca”; “escrever é dar um testemunho de uma experiência. É quase uma forma de dizer: ‘eu vivi isso e eu refleti isso”’.*

Ao perceber essa função da escrita, uma professora avalia: *“Se eu for pensar no passado, antes de trabalhar aqui, me dou conta de que eu deveria ter escrito sobre muitas coisas que coordenei, fiz ou passei e que ficaram sem registro. Se eu tivesse escrito naquela época, talvez eu pudesse recorrer agora... ia ser legal ter poder repassar a colegas, compartilhas essas experiências para sentir se aquilo faz algum sentido ou não”.*

8.2 - ENTRE A BORRACHA E O LEITOR: Uma condição de imperfeição.

Se, de uma forma, a escrita nos alimenta o narcisismo, de outra forma, ela o desestabiliza. Um dos aspectos que certamente dificulta o processo da escrita é a necessidade de aceitarmos as imperfeições em nosso texto. A variação das reações frente ao trabalho pronto é imensa. Uma professora refere a seguinte impressão: “*nem sempre gosto do que escrevo e, anos depois, eu vou ler e até penso que não estava tão mal...*”. esta é uma evidencia comum entre quem escreve, e que, inclusive, provoca a reação de estranhamento de quando um texto desgrudou-se de nós e não o reconhecemos mais como nosso. A mesma professora descreve esta experiência que também é muito comum: “*Para ser bem sincera não sei bem o que já escrevi até hoje. As vezes vou atualizar meu lattes e tenho que fazer um esforço para lembrar de determinado texto. De vez em quando eu encontro um trabalho e digo: ‘que legal, não sabia’ e nem penso mais bem daquele maneira ao ponto que parece que estou lendo o texto de outro autor*”.

A escrita, afinal, desacomoda-nos de qualquer posição mais cômoda que pretendemos manter. Ao escrever, somos constantemente desafiados por um estado de não saber, de indefinição e incerteza que nos coloca em posição difícil, acostumados que estamos a ter domínio das situações. Escutando os professores percebo que a tolerância e a paciência na escrita são, acima de tudo, um exercício de renúncias que se efetua em vários níveis: não sabemos tudo, não abarcamos toda a teoria, não esgotamos o assunto, não lemos todos os autores, não examinamos todos os pontos, não escrevemos tão bem quanto gostaríamos. O desejo ilusório de parecer perfeito para o outro que nos espreita dá voz ao mesmo desejo de sermos amados, admirados, reconhecidos e triunfar. A fala de um professor dá voz a um desejo que acompanhará todo o entorno da elaboração de um trabalho escrito: “*Minha dificuldade tem um pouco disso, um pouco de exigência, de desejo de escrever um texto que todo mundo entende e goste, ainda por cima*”.

Criamos e acreditamos na fantasia de que quem escreve o faz com facilidade-senta e escreve!- e isso nos causa inveja; mas afinal de contas, de onde tiramos esta idéia? Tal ilusão pode estar dando voz à expectativa diante de nosso próprio texto, ou seja, se alguém pode escrever sem qualquer esforço, também poderemos, se assim desejarmos. Pois uma dupla decepção logo se apresenta: nem a eles, nem a nós, a escrita se oferecerá com facilidade. Escrever é sempre trabalhoso. E se começar o escrito já não é fácil, o trabalho de revisão do texto é, para os professores, um momento de grande resistência. Uma professora relata referindo-se a escrita de seus alunos: *“ele (os alunos) tem as idéias completa na cabeça. Eu sei que ele sabem, mas quando vão para o papel a coisa é diferente. (...) Comigo também é assim, nem sempre damos ao leitor tudo o que ele precisa para compreender as ligações feitas no trabalho e acho que a revisão tem esse papel”*. Os discursos docentes versavam sobre o que não damos conta em nossa escrita e que nos leva a pensar que o leitor entenderá: *“como é que ele não entendeu?”*, ou então, *“não era isso que eu queria dizer”*, parecem indicar uma falta de discriminação com texto. A revisão coloca-nos na posição de arrumar, corrigir, completar, desmentindo a ilusão de perfeição, de que o texto esta pronto, acabado e com a qualidade almejada. Ilusões, ilusões...

Outro ponto citado refere a uma espécie de ânsia, um furor, de colocar em nossos textos todos – quanto mais, melhor- os autores que escreveram sobre o tema, os publicados, os não publicados, todos! Queremos um texto perfeito, extenso e abrangente. Diz uma professora: *“é ruim renunciar o que escrevemos. Mas as vezes a gente tem que dizer para o aluno que tem muito autor ou que ta fraco. Até mesmo para escrever de novo! O mês de entrega do trabalho é um pavor, as pessoas parecem que ficam mais exigentes. É um sofrimento total. Acham que não ta bom, que ta faltando autores. Chega a dar pena.”*

Para escrever parece ser necessário aceitar uma gama de renúncias. Somos compelidos a aceitar a decepção de um texto mais simples do que pretendíamos, aceitar não redescobrir a roda, sequer a temática; aceitar não sermos capazes de rastrear toda a literatura existente sobre o tema estudado; aceitar que outros autores seguirão conhecendo mais sobre o assunto que nós. Nesse sentido,

todos os professores entrevistados comentaram o aspecto de lidar com a ilusão da originalidade, como um ponto importante na produção e na não produção de trabalhos:

“ Quando estou insatisfeita com o que estou fazendo é um parto escrever. Uma sensação de que, no fundo, você não está dizendo nada novo, apenas uma peculiaridade da sua visão. Você está escrevendo, pensa numa coisa, mas fulano e beltrano já disseram isso. Fica uma coisa como se o texto tivesse que apresentar uma contribuição original, mas se formos pensar, a contribuição de todo o jeito é original porque é nossa, mas fica uma coisa de insegurança”.

Assim, os professores pareciam dizer: Nenhum texto vem que não do trabalho. O posicionamento de se ler e reler muitas vezes uma produção ilustrou muitas vezes nossas entrevistas. A expressão “10% de inspiração e 90% de transpiração” cabe bem aqui. Uma visão positiva desta parte de revisão nos é oferecida por uma professora. Ela diz: “ *Sinceramente? Eu gosto dessa parte. Ela me dá prazer. É bom imprimir um texto e ler ele pronto. Ver se tá bom e quanto tempo ainda tenho para poli-lo. Adoro caçar as palavras repetidas, buscar sinônimos e pensar em quem será meu primeiro leitor*”.

Escrito e reescrito algumas vezes chegamos em um ponto em que temos que aceitar, elaborar dificuldades, colocar um ponto final e entregar. Alguns não conseguem, pois que é difícil, é.

8.2.1 - A ESCRITA COMO EXPOSIÇÃO

Há professores que escolhem o anonimato como melhor forma de proteção contra todos os riscos de exposição. Quem adota como modo de evitação do enfrentamento o não escrever assegura-se de um risco maior. Quem não escreve, não se apresenta, não se arrisca na exposição; evita deparar-se com a dificuldade, com a limitação, com um trabalho que pode não estar tão bom quanto se gostaria. Ao escutar os professores, percebo que este recolhimento não se mostra unicamente em quem não escreve. Está presente da mesma forma em quem escreve e não apresenta, e em quem se esconde no próprio texto. Procuramos ali seu autor e não encontramos.

“*Dar a cara à tapa*”, expressão utilizada por uma professora entrevistada parece servir muito bem para ilustrar sobre o que refere a função da escrita docente. Se não temos a garantia do sucesso, recolhemo-nos no que é, muitas vezes, uma ilusão de superioridade e, sem nos atravermos com um produto concreto – o texto- não nos arriscamos a uma decepção, a de saber que o texto não carrega tanta perfeição. Para evitar tais decepções, alguns entrevistados versaram sobre “*formas metodológicas seguras*” de elaborar um texto, deixando entender que, muitas vezes, a única saída para lidar com a angústia do escritor é se entregar a formas encaixotadas de escrever. Em um texto assim, temos a segurança- mesmo ilusória- de que o trabalho será aceito, pois, se nos moldes, poucos terão a dizer contra ele. Poucos terão a dizer sobre ele também, e este é o preço pago. E assim perdemos muito mais que o risco de uma exposição pessoal.

Uma entrevistada nos fala da exposição vivenciada em dois tipos de escrita: “*tenho escritas que não mostro para ninguém, que não são do tipo acadêmicas ou científicas. Escrevo porque gosto de escrever elas. Me ajudam a pensar. Mas se alguém para e lê esses meus escritos, que são crônicas, pensamentos: me sinto nua.(...), acho que fico desconsertada, pois mesmo que às vezes tenha personagens são coisas da minha vida ali, minhas fantasias e sonhos. Já no científico a gente disfarça bem e não corremos o risco de se sentir invadidos, não acha?*”

Temos a impressão de que o estilo de escrever pode refletir diretamente a personalidade do autor, e talvez resida aí um dos motivos da apreensão e de algumas resistências para com a escrita, pois é a forma de nos revelarmos frente a um sem numero de leitores, prontos a lançar sobre o texto e sobre nós criteriosos olhos de aprovação ou reprovação. Tais resistências parecem apontar, muitas vezes, para a fragilidade do escritor enquanto humano: nos assusta a falta de controle de situações que nos pegam de surpresas, os conflitos que poderão surgir, o desconhecimento do que poderá acontecer o não saber.

8.2.2 - O NÃO SABER COMO CONDIÇÃO DO ESCRITOR: Organizando desordens.

Ao escutar os professores deparei-me com uma certeza do escrever: o estado de não saber atravessa, sem exagero, todos os momentos de construção de trabalho escrito. Para ilustrar brevemente: no início, não sabemos bem o que sabemos, o que e como escrever; no meio do processo, não conhecemos o resultado final da escrita, se ficará bom ou não; depois do texto pronto, não dominamos a opinião alheia sobre o texto. *E por aí vai!*

O início parece ter um fator que chama a atenção. Muito se lê e se escuta a respeito do famoso “pânico da folha de papel em branco”, expressando o começar a escrever como um processo gerador de grande angústia, pois nos impõe o desconhecimento acerca de muitos aspectos. A folha em branco personifica os sentimentos deflagrados por tudo o que o não saber denota: uma falta, um vazio, que é identificado por uma professora: *“Há alunos que entram em pânico diante da idéia de escrever. São alunos que não são ruins, alguns até são articulados e tudo, trabalham bem, tem boas idéias, mas que, na hora de escrever, entram em estado de quase loucura. Querem avaliar texto antes de escrevê-lo. Daí, travam, até lêem tudo que a gente indica, às vezes chegam a copiar e o tal texto não sai!”*.

Nessa fala algo me chamou a atenção: que a dificuldade de administrar o estado de não saber está, em parte, condicionado à visão que temos de um trabalho e seus passos. A própria atividade de leitura, comentada pela professora e realizada compulsoriamente, parece visar – mais do que conhecer amplamente o tema estudado - um evitamento com a tarefa principal: a de escrever. O material da leitura está pronto, é concreto, podemos tocá-lo, vê-lo. O da escrita, ao contrário, não. Às vezes já faz sentido dentro de nós, mas e coloca-lo no papel?

Oliveira-Cruz (2001) brinca com a situação do começo da escrita: “Então, se você se identifica com essa condição; se você chega em casa com todo o gás, escolhe

sua melhor caneta, ajeita a almofada na cadeira e... a folha branca ri vergonhosamente da sua cara (ou seria a tela do computador?), sinto informar que não há solução” (p.12). Será? Uma atitude se oferece como alternativa: temos de usar a folha, ao invés de sermos usados por ela, mas muitas vezes é assim que nos sentimos: usados, abusados, desrespeitados pela folha em branco rindo, debochada, de nosso bloqueio! Mas usá-la como aliada, uma parceira. Já que lhe damos vida, que seja uma conveniência agradável. Uma professora versa sobre essa parceria em sua trajetória: *“tem dias que eu sento diante do computador e aquela barrinha preta do word fica piscando, piscando... e sai quase nada. Teve dias que tirei para escrever e naquele dia parecia que faltava inspiração. Dava vontade de morder o computador! Depois, com o tempo, descobri que tenho meu estilo e não adianta fazer essas jornadas forçadas. Se sento e não consigo, vou caminhar e tentar entender o porquê que está tão difícil e, noutro momento a coisa vai! E sabe que, geralmente eu vejo que o bloqueio é relacionado ao tema.”*

O tema que nos provoca, nos inquieta, nos põe em xeque, nos desacorda, nos perturba, nos deixa curiosos, nos confronta e nos faz pensar... Não seria assim que deveríamos escolher um tema para nossa escrita? A escolha de um tema parece ser, na visão dos professores, um dos mais importantes aspectos que permeia a relação facilitadora com a escrita: “texto bom é aquele que estamos com vontade de escrever. Ninguém escreve bem sobre algo que tem desinteresse”, disse um professor. Assim, presumo que deveria ser o tema escolhemos: um tema que nos ponha a trabalhar, que nos movimente na busca de sustentação teórica, na escolha dos relatos de experiência e no desenvolvimento do texto.

Se Guimarães Rosa já nos alertava que viver é um negócio perigoso, *creio que o escrever também comporte um certo risco. Dizia uma das entrevistadas: “Dá para ver que os alunos escolhem, para escrever, os temas mais previsíveis, mais simples, o que for dar menos trabalho. E isso é regra, não exceção, pois é mais fácil e menos trabalhoso”*. Sim, mais fácil, mais simples, menos trabalhoso e, por que não dizer, menos expositivo. Sim, se é mais tudo isso, mas também corre-se o risco de ser mais vazio, mais raso, mais estéril. Sem desejo o sujeito não implica-se na pesquisa e pode-se pecar por não tratarem temas que mobilizem nem mesmo quem escreveu (imagine o

leitor!); através disso, protegem-se do subjetivo, parecem fugir da surpresa dos resultados de uma pesquisa, pesquisam sobre o sabido.

Se elaborarmos um trabalho sobre o que não sabemos totalmente, aprenderemos a partir do processo receptivo de ler e estudar; mas, para além disso, do processo ativo de mexer com a teoria recebida: pensamos, elaboramos e escrevemos. Para adentrarmos neste movimento de descoberta e criação, temos de poder pensar, questionar e nos postarmos em um lugar de dúvida. Disponibilidade é o termo usado para a condição necessária em muitas situações nas quais a escrita nos vai pôr: disponibilidade de, em primeiro lugar, se deixar conhecer; depois, concordar em partir, pela escrita, nesta rota de descobertas e de compreensões dos fenômenos que nos passam.

Além disso, na escritura do trabalho suportamos um tempo (às vezes longo!) no qual o texto não tem fora nem cara alguma, inclusive nem aparenta ter um sentido. Parece uma tortura! O horror da desorganização, a matéria informe de parágrafos desconectados e frases pouco lapidadas, o material bruto de pensamentos soltos no papel que, no final das contas, deverá se tornar nosso texto. Há de se ter paciência e muita dedicação.

Uma das professoras identifica esta angústia claramente, embora não em si, mas em seus alunos: *“Às vezes tu recebe os pré-projetos da seleção e chegam a doer. Daí quando tu devolve para o candidato e diz o que achou, da necessidade daquele texto ser trabalhado, que está bem longe de estar pronto, a gente vê umas carinhas que parecem dizer que o texto não vai sair. Para alguns é uma dificuldade, um sofrimento”*.

8.3 Uma gastronomia da escrita? – entre devorar livros, cozinhar idéias e comer letras.

“Os alunos não estão preparados para a escrita, ao menos a sua maioria. Comem letras, sofrem com a escrita e a maioria não consegue dar sentido ao que escrevem. É triste, mas é um desafio da pós-graduação. Temos que fomentar a importância do escrever”. Assim, uma professora relata suas dificuldades com seus orientandos na construção de um trabalho. Uma espécie de anorexia da arte de escrever. Alunos que *“comem letras”*, *“vomitam autores e dados”*, regurgitam textos inteiros, cozinham seus desejos em banho maria, entre a necessidade de escrever e a disponibilidade interna para tal ato.

Nas entrevistas dos professores foi unânime a idéia de que *“não se trata de falta de dados ou de material, pois os alunos falam e discutem sobre como constroem seus trabalhos e suas vivências, mas isso não parece ser suficiente para redigir um trabalho que reflita essas vivências”*, diz a professora. Falas como essas me lembram do poema chamado *tempo* de Adélia Prado que versa sobre o desejo como combustíveis de nossas construções, diz ela: *“Não quero faca nem queijo. Quero a fome!”*

Nesse sentido existiam outras preocupações explícitas nas narrativas docentes, mas estas dizem respeito a uma grande dúvida: Como fazer para ajudar seus alunos a construir sentido na e pela escrita? Para mim, porém, surge outra dúvida da mesma ordem, que gerou toda a problematização deste trabalho, e que se tornou o grande objeto de minhas investidas: Seria esse um processo que pode ser exigido pela necessidade, ou, em outras palavras, qual seria a relação entre os docentes na constituição de sentido na e pela escrita de sua própria dinâmica do escrever?

Para compreender essas questões penso ser interessante refletir sobre essas dificuldades apontadas pelos professores entre *“o conhecimento falado”* pelos alunos e a dificuldade de concretizá-lo em escrita. Estas preocupações não existem no que se referem a expressão oral. Então, o que se verifica é que entre o oral e o escrito há necessariamente formas diferentes de dizer, de comunicar e talvez até de organizar ou

construir sentido. São visíveis as importantes marcas da oralidade na escrita, fundamentalmente no que diz respeito ao lugar que os interlocutores ocupam e também das formas de transição da palavra oral para a escrita. A palavra é “uma espécie de uma ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia em mim em uma extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN, 1990, p.113)

Podemos pensar, assim, que a escrita só se completa no outro, um outro que por estar ausente (fisicamente) remete ao texto uma necessidade de transpor características dialógicas presentes na interação verbal. Ao construir um texto, prepará-lo como quem prepara uma receita especial, o autor-cozinheiro dá sua cara, seus toques e seus temperos, denunciando que, mesmo na peculiaridade de uma escrita pessoal, é necessário viver um diálogo com um outro imaginário, que em um certo sentido coloque frente a frente escritor e leitor.

Mas de que fala essa dificuldade de escrita apontada pelos professores, senão uma verdadeira complicação de organização dos escritores? Uma professora comenta: *“sempre que pedimos um trabalho vem uma série de questões como se é para entregar, o número de páginas, o formato, que autores devem ser usados e a que mais me surpreende: como que eu quero que eles escrevam, o que devem colocar”*. E segue brincando: *“parecem que necessitam escrever para mim, como se fosse o meu nome que assinasse o trabalho (...) não dá para deixar livre, pois senão eles entram em parafuso, então acabo estipulando formatos para ver se melhor. E não é que assim a coisa anda. Triste, mas verdade”*.

Os alunos demonstraram ser um importante aspecto para permitirem os professores falarem sobre suas concepções de escrita e a maneira que lidam com elas. Falando sobre suas observações da realidade de seus alunos, permitia que se afastassem diretamente do fato narrado e possibilitassem que discorressem e se posicionassem de forma indireta. Muitas vezes minha intervenção era de empoderá-los das cenas descritas, curioso sobre o fato de como eles, professores de pós-graduação, lidavam e se identificavam com todos os aspectos de dificuldades e possibilidades que tão facilmente descreviam em seus alunos. *“falo deles porque me vejo neles, é claro. Hoje a escrita não me faz tremer, mas já fez. Hoje ela mais organiza que amedronta... é uma fase”*, conclui uma entrevistada. Nas palavras de Freud (1977, p.76) podemos

entender um pouco desses jogos identificatórios dos professores: “Quando Pedro me fala sobre Paulo, sei mais de Pedro que de Paulo.”

Tanto no que se refere as relações dos professores ou as por eles narradas, percebemos que texto é um espaço dialógico onde discutimos, conversamos com outras vozes, onde, na ação de compor sentido para o outro, componho o meu próprio sentido organizando o meu mundo interno. Luria (1988) ressalta esse caráter da escrita como forma de organizar o próprio comportamento e também nossas idéias. Ele afirma que, no ato de escrever e na medida em que este evolui ocorrem reorganizações intelectivas. Há isso que os professores identificaram como *“uma fase que já me fez tremer”*, pois há transformações na escrita e, nesse processo, o sujeito *“sucessivamente também se transforma”* (LURIA, 1988, p.189)

O texto é como um prato que é cuidadosamente preparado, construído a partir de outros elementos, outros ingredientes, outros sabores e aromas. O texto, então, é contexto, pois na escrita se cria, se processa e se constroem sentidos, um cozinheiro que, brincando no limite do “eu” e do “outro”, compõem, transforma e organiza sentidos em sua arte de criação. O transformador do texto não parece estar na folha final, nem na publicação do mesmo, mas no processo exatamente como o bom cozinheiro que não faz de sua produção apenas uma forma de saciar sua fome, mas de obtenção de prazer e transformação no processo de sua arte.

Ao lançarmos um olhar sobre os entraves da produção da escrita na universidade, acabamos por refletir sobre a preocupação dos professores de como ajudar seus alunos a escrever. *“os alunos da educação física que são a maioria de nossos alunos na pós não são acostumados a ler e aí é muito difícil escrever... o que se vê muito são extremos: ou uma objetividade seca ou uma encheção de lingüiça para preencher páginas”*, para esse professor *“escrever só se aprende escrevendo, de nada adianta eu dar manuais ou passos, pois não vai funcionar. Pode funcionar para mim, mas não para todos... cada um vai ter seu estilo e é importante respeitar isso”*. Essas mesmas questões foram levantadas por Barthes (1975, p.175) ao questionar como vencer o “terror da página em branco e como conseguir dizer alguma coisa sem se deixar levar pela tagarelice, verbosidade, logorréia?”. Para essa resposta o autor tem o mesmo posicionamento da narrativa docente e propõem que é preciso ler e escrever

muito, plagiar, fazer como os modelos, escrever muito, depois dar um tempo para a escrita “descansar” e, aí sim, saber terminar.

“O processo de produzir o texto não começa e nem termina com a primeira e as últimas palavras registradas” (ALENCAR, 1992, p. 62). Inicia-se muito antes, começa com a própria situação que propicia tal condição e o texto depois de pronto segue seu caminho, busca sua constituição. O sujeito que escreve se envolve em uma teia de discussões onde seu texto é apenas um lugar de diálogo, pois, para escrever o escritor discute com outros textos, relembra, reconstrói, busca referências em seus possíveis leitores, cria seus próprios estilos.

Os famosos trabalhos de conclusão de curso de uma graduação ou pós-graduação, são, em certo sentido, preparados de citações, onde os autores ouvem, discutem e, muitas vezes, se escondem buscando organizar vozes. Os entrevistados pareciam dar ênfase não só as dificuldades enfrentadas por eles e seus alunos, mas ao esforço vivo de lidar com uma escrita que convoca. Segundo os professores é notável uma investida intelectual e afetiva dos sujeitos escritores, para que aquele texto possa tomar sentido, ter coesão, se tornar algo possível de interpretação e na apenas um compilado de autores. Uma verdadeira tentativa de dar sentido aos dizeres, ao que se deseja dizer e por ordem no que ainda está desordenado.

Black (1989), um filósofo da linguagem, trabalha essa tentativa de dar sentidos impresso na escrita, fazendo uma discussão sobre o valor da utilização de modelos na construção científica do escrever. O filósofo inicia sua argumentação com a expressão idiomática ‘go round about’ que poderia encontrar um equivalente no nosso “comer pelas bordas” e que significa rodear, cozinhar, fazer como se conhece. Mas será que realmente é necessário rodear tanto? Passar do campo original da escrita para um segundo campo? Seria, então, a escrita científica um estilo instituído de comunicação? Diferentemente do que acreditam os professores entrevistados, Black posiciona-se de forma pragmática: estas questões todas se calam diante do fato de que o modelo funciona e dá resultados. Para os sujeitos dessa pesquisa vale mais a máxima de que *“cada um vai ter seu estilo e é importante respeitar isso”*, sublinhando a veracidade do ditado “Não se deve confundir os andaimes com o edifício”. Modelos podem servir para possibilitar uma construção e não sustentar o constructo.

Mas nem só de boas produções se forma um professor. Isso ficou claro e já me parecia bastante óbvio. Nem todos temos o ritmo de escrita e de leitura de gostaríamos, aliás, nenhum dos entrevistados se disse feliz com suas práticas de leitura e escrita. Restava-se a sensação do “*quero mais*”, “*podia mais*” ou, até mesmo, “*deveria mais*”. Mais, mais e mais... como se a escrita oferecesse uma espécie de organização para tudo o que se faz e se pensa. Diz uma professora que “*tem horas que faltam-me as palavras. Somem. E eu travo e fico só coma vontade ou com a necessidade de alguma coisa que eu tinha que escrever. Antes eu lutava, ficava lendo, remoia pra ver se saía algo, hoje eu fecho o computador e vou fazer outra coisa.*” Em outro momento, continua: “*escrever tem tudo a ver com o psicológico do aluno. Em como ele está. Mas tem outro componente que é a falta de conhecimento tanto de gramática, como de leitura. São necessários instrumentos de escritas como vocabulário e disponibilidade, senão não há outra coisa senão cópia.*”. Tanto o “*faltar as palavras*”, a dificuldade de escrita e a sensação de ser sugada pela falta de vocabulário parecem apontar para uma preparação da escrita em mão dupla. De um lado, o externo, a língua portuguesa, o texto; de outro um exercício interno de disponibilidade do escritor colocar-se em movimento. Nesse sentido concordamos com Guimarães Rosa ao afirmar que

A língua portuguesa, aqui no Brasil, está uma vergonha e uma miséria. Está descalça e despenteada; mesmo para andar ao lado da espanhola ela “não tem roupa”. Empobrecimento de vocabulário, rigidez de fórmulas, estratificação de lugares-comuns, como carcos num angu ralo, vulgaridade, falta do sentido de beleza, deficiência representativa. É preciso distendê-la, destorcê-la, obrigá-la a fazer ginástica, desenvolver-lhe músculos. Dar-lhe precisão, exatidão, agudeza, plasticidade, calado, motores. E é preciso refundi-la no tacho, mexendo muitas horas. Derretê-la, e trabalha-la, em estado líquido e gasoso. (GUIMARÃES ROSA, 1972/2006, p. 138)

Quando escrevemos, nos distanciamos de nós mesmos e do nosso fazer. Como um cozinheiro que não saliva por sua comida e que tenta agradar o paladar alheio, precisamos criar um afastamento ótimo para que no espaço em branco do papel possamos deixar as marcas que nos afetam. “*Escrevemos para comunicar algo*”, salienta um entrevistado e, nos conta que “*muitas vezes eu recebo e-mail de lugares que eu nunca pisei me perguntando de algum trabalho ou sobre o curso. Os textos estão tão expandidos com a internet e com os periódicos e o que escrevo em um trabalho meu deixa de ser meu para ser do mundo. Creio que é isso: escrevemos para*

comunicar". Sim, comunicar algo escrito e algo de nós. Muitas vezes queremos dividir com o outro, enviar um texto, um e-mail ou uma mensagem que será lida por alguém. Mas também escrevemos para colocar ordem em nossos pensamentos, em nossas paixões e angústias. Ao produzir um texto, produzimos movimentos internos e formativos. E talvez a isso esteja ligado a resistência tão grande e a frequência que os bloqueios para com a escrita emergem. Para o filósofo Gray (2005, p.72), "desde os seus humildes começos como meio de controlar estoques e registrar dívidas, a escrita deu aos humanos o poder de preservar contra o tempo seus pensamentos e suas experiências".

A escrita, ao menos para mim e para esses professores que entrevistei, parece refazer a história do sujeito, revendo e permitindo novas reinscrições, levando o autor a dar à luz a si próprio. Com pertinência com isso, uma das entrevistadas salienta: *"às vezes releio textos meus e me surpreendo comigo (...). Vejo que até para falar em publico a escrita me ajudou, antes eu tinha que construir uma fala escrita para não me perder, hoje só o faço para por ordem nas idéias (...) acho que uma questão de autorização, assim criei o meu jeito próprio de dar aula."*

Ao escrever sua fala, é possível que inscreva um lugar próprio, singular de autoria formativa. *Autorizar-se* remete a *tornar-se autor*, apropriar-se de si mesma e da sua história, deixando cair as marcas da alteridade que antes pareciam bloquear o processo. A autoria implica uma condição de exílio. Condição que endereça a outro lugar, a um leitor que não conhecemos, mas que não se apresenta aqui como dificultador do processo. Então, só se escreve quando se muda de lugar, quando nos pomos em movimentos de aceitação de um saber incompleto, de um texto imperfeito, de uma experiência interminada, de um processo que parece não seguir regras.

9 (IN) CONCLUSÕES: RETORNANDO A MINHA SALA BRANCA...

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. (Clarice Lispector, 1998, p. 20)

De volta ao cenário de minha sala branca, mas com tons dos meus locais prediletos, de onde muitas descobertas se processaram... aqui é nosso porto. Volto ao ponto inicial, àquele texto no qual relato a descoberta de que escrever não é propriamente um ato solitário, e que muitas vozes e muitos escritos constituíram minha própria escrita. Falar sobre a solidão da escrita vejo agora ser um processo complicado. Não há solidão ali, depende do ângulo que olhamos: se desde fora, sim, muitas vezes, escrevemos sós; se desde dentro, de forma alguma. A escrita leva-nos para fora de nós mesmos. Aquilo que era de patrimônio exclusivo ganha as ruas e pode se mostrar. Sai do território interno e está a postos para ser divulgado. Virou produto, produção, criação.

O caminho da escrita percorrido na proposta de formação continuada foi um diálogo constante dos professores com a experiência, o conhecimento, o outro e consigo próprios. Percorrê-lo, portanto, não foi tarefa isolada e nem solitária. Convocou cada um a comparecer com sua individualidade, no plano da interlocução global da pós-graduação com as práticas, o conhecimento, os alunos e os pesquisadores. Movimento que, por um lado, exigiu a saída do individualismo e o encontro com o outro; por outro, contudo, requereu a emergência e o fortalecimento da subjetividade. Por isso criou uma tensão capaz de interferir nas posturas pessoais e criar novas formas de atuar e enfrentar os desafios. Movimento de caráter social, tecido pela palavra, na trama das relações ideológicas em que se produziam os sujeitos, com seus valores, saberes e crenças.

A investigação teve seu eixo na narrativa cuja marca fundamental esteve em “bordar mais do que abordar o tema... apresentação mais do que representação;

entrefalas e entretextos mais do que entrevistas” (Kramer & Jobim e Souza, 1996: 38). E demonstrou-se um eficaz instrumento metodológico. O olhar lançado sobre as experiências e trajetórias com a leitura e a escrita dos professores deu-se a partir de uma concepção de história não como uma cronologia, mas como memória coletiva, tendo um referencial de cultura que “ultrapassa o contexto imediato” (p.21), pois é possível encontrar nas narrativas dos professores “as ressonâncias ou o eco de uma vida em outras vidas, recuperando (...) aquilo que diz respeito a um tempo saturado de ‘agoras” (p.24). Nesta perspectiva, a linguagem é concebida não como mero meio de comunicar o pensamento, mas como expressão e produção de sentidos. Nesse sentido concordamos com Foucault (2001) quando esse afirma que

“Escrever é, portanto, se mostrar, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa que a escrita é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo. Prepara de certa forma um face a face...” (p.156)

Ao pensar a relação dos docentes com a escrita e, principalmente, ao escutar esses professores sobre seus modos de produzir, suas dificuldades e possibilidades, compreendemos a escrita como um dispositivo fundamental no processo de formação de professores. Formação contínua e pessoal. Essa escrita demonstrou-se capaz de fazer com que os docentes reavaliem a própria vida pessoal e profissional, desacomodando e organizando processos de pensamentos práticas. A escrita desempenha um importante papel transformador, ainda que de modo indireto. Pode-se afirmar que ela pode provocar a reflexão e responder, por meio de construções simbólicas, a perguntas que inquietam os seres humanos. Enquanto construtor da prática da escrita, os professores interagem com o que escreve, sendo tocados por experiências que muitas vezes, evocam vivências pessoais e ajudam a refletir sobre a sua própria identidade docente e também a construí-la.

Entre os principais resultados desse estudo, constataram-se atribuições dos estudos da linguagem e das atividades de escrita para a formação de professores: necessidade de desenvolvimento de autoria e de atitudes e competências investigativas; reconhecimento de aspectos sócio-políticos que sustentem as práticas pedagógicas; valorização da aproximação pessoal entre os membros do grupo;

fortalecimento da identidade profissional; valorização do conhecimento; desenvolvimento do compromisso ético-político com Ensino Superior; mudanças conceituais sobre a escrita e a prática pedagógica e, conseqüentemente, melhoria da prática.

No espaço de liberdade para se posicionar – falando e escrevendo – os professores consideraram as possibilidades de assumir um projeto com que desenvolveram o diálogo entre si, com os alunos, as famílias e comunidade, mudando suas práticas docentes. Em polifonia, os estranhamentos e rupturas foram vividos, discutidos, e os desafios enfrentados. A formação continuada respaldada no movimento educacional do “professor reflexivo” desenvolveu-se muito calcada na oralidade, e a ação da escrita agrega um maior nível de refinamento intelectual e solidez, pelo efeito de retroação, dialogia e esforço analítico que produz e que movimenta as subjetividades. Fatores necessários para dar conta da complexidade do trabalho formativo

Escrevendo, os professores produziram conhecimentos e alteraram suas relações com a escrita, deram-lhe um novo estatuto, para suas práticas e para a forma que encaram a prática de seus alunos. Certeau (1994); Chartier (1991); Dietzsch (1989) e Smolka (2000) ressaltam essa correlação da escrita com a atividade humana, por sua essência de prática e instrumento de mediação cultural. A escrita passou a atuar sobre os próprios docentes, com uma função interna de instrumento favorecedor de constituição e organização de seus conhecimentos e de análise da prática (RIOLFI, 2003; TEBEROSKY, 1994).

As conquistas alcançadas pela universidade de nossos dias permitem destacar o recurso à escrita como uma metodologia altamente significativa para a formação – resultado importante para situar a contribuição desta pesquisa para a organização de políticas de formação de professores. A partir dos movimentos de escrita ocorridos nos cursos de pós-graduação, com os recursos disponíveis naquele contexto, a pesquisa apontou possibilidades para ampliar o conhecimento e melhorar as relações de professores com o seu trabalho. Apontou que os profissionais a quem cabe a tarefa de estimular, instigar e desenvolver as relações dos indivíduos com a escrita precisam e já

parecem conhecer a escrita para além de seu caráter de representação, exercê-la e ensiná-la como poderosa atividade intelectual e criadora para o sujeito.

Pensamos que ensinar não é apenas transmitir, como também afirmam, entre outros, os formadores de professores reflexivos. Mas acrescentamos, ensinar é sobretudo envolver. Esse envolvimento com uma escrita formativa é um gesto de criação livre, transgressor e perturbador. Marques (2003, p. 24) nos diz “o escrever é isso aí: interlocução”. É conversa com quem não está presente, sua reflexão na produção é individual, embora muitas dessas reflexões certamente avançarão para domínios mais amplos, a exemplo das suas dificuldades de produção, as suas carências formativas, as questões do tempo-espço de produção de seus textos, a pontuação e conseqüências para o seu Plano de Carreira, os princípios da modalidade de formação. Enfim, saudáveis motivos de reflexão sobre a sua condição profissional e fortalecimento dela. Desse modo, compreender a escrita como um dispositivo formativo, ainda negligenciado na formação de professores no que tange a criatividade e subjetividade dos docentes, se consolida como uma importante proposta de formação que promove a reflexão dos professores envolvidos no processo, pois a considerar os seus princípios e desdobramentos e tem o potencial de desenvolver professores profissionais com maior autonomia.

10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E. S. (org.) **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino aprendizagem**. São Paulo. Cortez. 1992.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**, São Paulo: Cortez, 1989.

ANDRADE, L. T. **Linguagem e escola na voz dos professores**. São Paulo: UNICAMP. IEL. Dissertação de Mestrado, 1991.

AUSTER, P. **A noite do oráculo**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa : Edições 70, 1977.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1990.

BARROS, Manoel. **Poemas concebidos sem pecado**. Rio de Janeiro, Editora Record, 1999.

BARTHES, R. **Escritores e escreventes**. In: BARTHES, R. Crítica e Verdade (debates). São Paulo: Perspectiva, 3ed, 1999. p. 31-39.

_____. **O Prazer do texto**. São Paulo: perspectiva, 1992 .

BAGOLIN, E. **DesenCAPSulando a Saúde Mental**: Um experiência em CAPS. Revista da Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul, v. XXI, p. 92-102, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROSO, J. **Formação, projeto e desenvolvimento organizacional**. In: CANÁRIO, R. (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto editora, 1997, p.61-77.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**: Magia e Técnica, Arte e Política. Vol.I SP: Brasiliense, 1987.

_____. **O Narrador**: Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama & Texto**. Leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo: Summus, 2002. V. I

BOGDAN R, BIKLEN S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, PT: Porto Editora; 1994.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referenciais para formação de Professores**. Ministério da Educação. - Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental , 1999

BROCKMEIER, J; HARRÉ, R. **Narrative**: problems and promises of na alternative paradigm. Research on Language and Social Interaction. London, v.30, n. °4, p. 263-282, 1997.

BRONER, E. M. A escrita dos diários no processo de formação profissional. In: PRADO, G.do V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p.321-342.

CARDOSO, A. M., PEIXOTO, A. M., SERRANO, M. C., & MOREIRA, P. **O movimento da autonomia do aluno: Estratégias a nível da supervisão**. In I. Alarcão (Org.), Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão (pp. 89-122). Porto: Porto Editora, 1996.

CASTANHEIRA, L. Da escrita no cotidiano à escrita escolar. **Leitura: teoria e prática**. No. 20, p.34-45, 1992.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: arte de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **As práticas de escrita**. In: ARIÉS, P.; DUBY, G. História da vida privada: da renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p.113-161.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: perspectiva, 1967.

_____. **Freud e a cena da escritura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DIETZSCH, M. J. M. **Escrita: na história, na vida, na escola**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, v. 71. p. 62-71, nov., 1989.

EIZIRIK, M. **Por que fazer pesquisa qualitativa?**. Revista Brasileira de Psicoterapia. Porto Alegre, v.5, n.1, p. 19-32, Jan./Abr.2003.

FELMAN, S. **Educação e crise, ou as vicissitudes do ensino**. In: Catástrofe e representação. São Paulo: Escuta, 2000.

FENTRESS, J; WICKHAM, C. **Memória Social**: novas perspectivas sobre o passado. Lisboa: Teorema, 1992.

FERNANDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com famílias ,escolas e meios de comunicação . Porto Alegre: Artmed , 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.

FREIRE, P. **A alfabetização de adultos**: é ela um que fazer neutro? In: Educação e sociedade. São Paulo: Cortez, n.1, 1978.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

_____. **Educação e mudança: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. SãoPaulo: Paz e Terra, 2007

FREIRE, P & HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

FREITAS, D. (1998); **Mudança Conceitual em sala de Aula**: Uma experiência em Formação inicial de Professores. Tese de doutorado. FEUSP, São Paulo.

FREUD, S. (1908) **Escritores criativos e devaneios**. Em Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1925) **Uma nota sobre o bloco mágico**. Em Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FUJIKAWA, M. **A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores**. In: PRADO, G; SOLIGO, R. (org.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. São Paulo: Gráfica FE, 2005, p. 247-260.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALEANO, E. **Livro dos abraços**. Porto Alegre. L&PM, 1997.

GARCIA, Regina Leite(org). **Novos Olhares sobre a alfabetização**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

GERBER, Ignácio. Concisão empática: escrever para quem, quanto?. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 35, n. 64/65, p. 209-216, Dez. 2002.

GUEDES-PINTO, A L. **Rememorando trajetórias de professoras-alfabetizadoras: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas: Mercado de Letras: Faep/UNICAMP, 2002.

GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo**. In: A. NÓVOA . Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GOODSON, I. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: Nóvoa, A. (org) Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992, p.51-77.

GRAY, J. **Cachorros de palha**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GUIMARÃES ROSA, J. **Correspondência**. Em Guimarães, V. Joãozito: a infância de João Guimarães Rosa. São Paulo: Panda Books, 2006.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001

JOBIM E SOUZA, S. **Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin**: Polifonia, Alegoria e o Conceito de Verdade no Discurso da Ciência Contemporânea. In: BETH, B, (org.) Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido. Campinas: Unicamp, p. 331-348, 1997.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: àtica, 1995.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo, Ática, 1993.

_____. **Leitura e escrita de professores**: da prática de pesquisa à prática de formação. Revista Brasileira de Educação, nº 7, São Paulo: ANPED, 1998, p. 19-41.

_____. **Leitura e escrita como experiência** - notas sobre seu papel na formação. In: A Magia da Linguagem. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

KRAMER, S; SOUZA, Solange Jobim e. (orgs.) **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

KUPFER, M. **Freud e a Educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 2005.

LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Laertes, 1995.

_____. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência** - Leituras da Secretaria Municipal de Campinas, Campinas, SP, n.04, julho de 2001.

_____. **Nietzsche & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LIMA, M. **Investigação narrativa e novela de formação:** aprendizados da prática. Campinas. (mimeo). 2004.

LISPECTOR, C. **Água viva.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

_____. **Um sopro de vida:** pulsações. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

_____. **Sobre a escrita.** Rio de Janeiro : Nova fronteira, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. **O desenvolvimento da escrita na criança.** In: VYGOTSKY, L. S; LURA, A. R; LEONTIEV, A. N. Liguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 4.a ed. São Paulo: Ícone, 1998.

MACHADO, L. O desafio ético da escrita. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822004000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 de Abril de 2009. doi: 10.1590/S0102-71822004000100012.

MARCELO, C. **Pesquisa sobre a formação de professores**: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação. nº 9, 1998, p. 51-75.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, M. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1997.

MEIHY, J. C. **Manual de História Oral**. 4ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MEIRA, A. **Tornar-se autor de si mesmo**: a inserção do próprio autor na produção científica. Revista Educação, Porto Alegre, ano XXIX, n.1 (58), p.173-182, Jan./Abr. 2006.

MINAYO, M. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento** – pesquisa qualitativa em saúde. 4.ed. São Paulo: Hucitec / Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MOON, R. **As políticas reformistas: transição na formação dos professores na Inglaterra**. In: TARDIF, M & LESSARD, C (Orgs). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. L. Magalhães. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Formação de professores**: profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

_____. (org.) **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Nova Enciclopédia; 1998.

_____. **Prefácio**. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.) História e histórias de vida: educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 7- 12.

_____. **“Professor se forma na escola”**. In: Revista Nova Escola, 2003.

_____. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. In: TARDIF, M & LESSARD, C (Orgs). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. L. Magalhães. Petrópolis-RJ: Vozes.

OLIVEIRA-CRUZ, Walter Firmo. **Se uma folha branca sorri para mim...** Entre Linhas, Porto Alegre, n. 8, p. 12, Maio/Jun. 2001.

ORLANDI, E. **Discurso & Leitura**. São Paulo: Cortez & Editora da UNICAMP, 1998.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

Pêcheux, M. **O discurso: Estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PIMENTA, S. **Formação de professores**: saberes da docência e a identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo. Vol.22, n.2, p. 72-89, jul/dez. 1996.

PROENÇA, M. A. de R. **O registro reflexivo na formação contínua de educadores**: tessituras da memória na construção da autoria “AMACORD”. 2003. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RIBEIRO, R. J. . **Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme**. Revista Tempo Social, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 189-195, 1999.

RICKES, S. **“Escrever o que não se sabe”**. Revista da APPOA – Psicanálise e Literatura, Porto Alegre, n.15, p.51-65, Nov. 1998.

RILKE, R. M. **"Cartas a um jovem poeta"**, tradução de Paulo Rónai, Editora Globo – Rio de Janeiro, 1995.

RIOLFI, C. R. **Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. Leitura: teoria & prática**. Revista da Associação de Leitura do Brasil. UNICAMP, Campinas, SP. jan.-jul., 2003, p.47-51.

SABIN, T. **The narrative as a root metaphor for Psychology** In: Narrative Psychology – the storied nature of human conduct. London: Praeger, 1986.

SARTRE, J. P. **O que é literatura?**. São Paulo: Ática, 1986.

SCHMIDT, M. L. S. (1990). **A experiência de psicólogas na comunicação de massa**. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCHOPENHAUER, A. **A arte de escrever**. Tradução: Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHWARTZMAN, S. **É preciso ir à luta**. Entrevista concedida a M. Bortoloti. Veja, Ed. 2059, ano 41, n. 18, 7 maio de 2008.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

_____(orgs.). **Linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: ZACCUR, E. (org.). A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p.49-73.

TARDIF, M & LESSARD, C (Orgs). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. L. Magalhães. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.

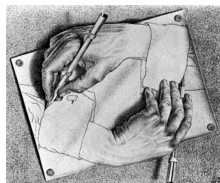
TFOUNI, L. **O caráter terapêutico da escrita: práticas de letramento em um hospital psiquiátrico**. In: Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, 2008 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000100010&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Apr. 2009. doi: 10.1590/S0103-863X2008000100010.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

XAVIER, A. C. **Como se faz um texto**. A construção da dissertação argumentativa. Recife: Ed. do autor. 2001

ANEXO A - Carta convite



Santa Maria, 03 de Março de 2008

Carta-convite,

Prezado(a) Professor(a),

Há anos não lembrava o que era escrever uma carta. E, embora, talvez, a gente nem se conheça ainda, pude sentir novamente o leve sabor da nostalgia dessa atividade que em tempos de e-mails rápidos parece estar em extinção. Permita-me ser apresentado: Meu nome é Eduardo, sou psicólogo mestrando da Linha de Pesquisa de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional e atualmente desenvolvo minha dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, sob a orientação da professora Dr^a Deisi Sangoi Freitas.

A pesquisa que desenvolvo se alicerça em **narrativas** de professores de pós-graduação e investiga as possíveis relações dos **profissionais docentes** com o seu próprio **processo de produção textual**. “*ESCREVER, PARA QUÊ? A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA COMO DISPOSITIVO FORMATIVO DE DOCENTES- POSSIBILIDADES E DIFICULDADES PARA COM O ESCRIVER*” pretende contribuir tanto para programas de formação de professores, quanto para a compreensão de como esses profissionais lidam com seu processo de escrita diante das adversidades vivenciadas em seus processos formativos e na universidade.

Gostaria de **convidá-lo(a)** para participar dessa pesquisa, a qual inclui **entrevistas** que serão realizadas em horário e local de **sua conveniência**. Caso aceite o convite para participar deste trabalho, por favor, preencha* o cupom abaixo e envie-o pelo correio ou entre em contato comigo via telefone ou e-mail. Será um prazer poder ouvir suas vivências e pontos de vista sobre “a escrita” e o “ser professor”, os quais são extremamente importantes para minha pesquisa.

Desde já, agradeço pela sua atenção.

Eduardo Ilha Bagolin

Dr^a Deisi Sangoi Freitas - Orientadora

Fone: (55) 99547776 / e-mail: bagolin@hotmail.com

* Para fins de realização da pesquisa solicito confirmação até 05/05/08

Nome:.....

Rua:..... Nº:..... Ap.:.....

CEP:..... Cidade: UF:

Telefone: E-mail:

ANEXO B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa:

“ESCREVER, PARA QUÊ?” A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA COMO DISPOSITIVO
FORMATIVO DE DOCENTES - POSSIBILIDADES E DIFICULDADES PARA COM O
ESCREVER.

Mestrando Pesquisador: Eduardo Ilha Bagolin

Orientadora da Pesquisa: Prof^a Dr^a Deisi Sangoi Freitas

Eu, _____ informo que fui esclarecido(a), livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, que a pesquisa acima declarada, de autoria do pesquisador acima indicado, tem por objetivo investigar as possíveis relações dos profissionais docentes com o seu próprio processo de produção textual. Os dados depois de organizados poderão ser divulgados e publicados, mantendo, contudo, o anonimato da minha pessoa.

Fui igualmente informado (a) que tenho assegurado o direito de:

- Receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa;
- Retira meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália;
- Não ter minha identidade revelada em momento algum da pesquisa.

A justificativa para a realização desta pesquisa é contribuir na compreensão dos efeitos da experiência de escrita dos docentes, identificando SE e DE QUE FORMA as relações com suas escritas potencializam o conhecimento dos professores sobre o trabalho educativo e resultam em transformação na prática dos mesmos, na organização acadêmica e nas relações entre seus profissionais.

A coleta de informações será efetivada durante o segundo semestre do ano corrente, a partir de encontros com entrevistas narrativas que serão realizadas em horário e local de sua conveniência, sem um número de encontros pré-determinados. O Material escrito resultante de tais encontros passarão pela aprovação dos sujeitos, podendo esses indicar alterações, correções ou solicitar a retirada de parte ou totalidade desse material.

Observações:

- Este estudo não coloca em risco a vida de seus participantes.
- O pesquisador dessa investigação compromete-se a seguir o que consta na resolução nº196/96 sobre pesquisa com seres humanos.
- Este documento é apresentado em duas vias, uma ficando em posse do informante e a outra do pesquisador.
- Para qualquer esclarecimento está à disposição o e-mail: bagolin@hotmail.com e o telefone (55) 99547776, ambos do pesquisador do projeto. E o contato com a orientadora da pesquisa Prof^a Dr^a Deisi Sangoi Freitas pelo telefone (55) 9974 9411.

Santa Maria, 10 de Julho de 2008.

Participante

Eduardo Ilha Bagolin
Mestrando Pesquisador