

Práticas de Escritas de Si como Espaços de Formação

Maria Rosa R. Martins de Camargo



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Resumo

Que relações podem ser estabelecidas entre o vivido e o lembrado? Que desafios as práticas da escrita de si trazem para a formação? Proponho uma interlocução com trabalhos que venho orientando em que autor/as produzem reflexões que remetem a um modo de relacionarem-se consigo mesmos, enquanto sujeitos do conhecimento do objeto pesquisado, e revelam-se em uma escrita pautada nas mudanças de pensamento. Aporto-me na valorização da narrativa como forma artesanal de comunicação, vinculada à substância viva da existência, que é a experiência; na experiência da escrita literária, razão de ser da própria existência; na experiência como o que nos acontece. Referir-se à experiência vivida é relatar a caminhada da pesquisa, a construção do objeto, caminhos teórico-metodológicos, as considerações. Referir-se ao lembrado é transitar (dançar?) pelo que escapa às formalizações, cada relato é único, próprio, coisa que penetra, contamina, deixa marcas e provoca abertura para quem lê; são relatos do lembrado que vem pela memória e materializa-se em fragmentos materiais deixados por quem pratica uma escrita de si. A relação entre a experiência vivida e o lembrado abre pistas para pensar a formação.

Palavras-chave: narrativa; formação; trajetória de formação

Writing Practices as Spaces of Formation

Abstract

What relationships may be established between what is lived and remembered? What challenges the writing practices bring to the formation? I propose a dialogue with studies I have been advised where authors produce reflections that forward to a manner of interrelationship between oneself while subject of knowledge of the object researched and are revealed in the writing ruled in the changes of thinking. I ruled myself in the valorization of the narrative as a workmanship manner of communication linked to the alive substance of the existence, the experience; in the experience of literacy writing, the reason of being of the own existence; in the experience as it happens to us. To refer to the living experience it is to report the hike of the research, the construction of the object, theoretical-methodological ways, the considerations. To refer to the remembered

is to pass through (dance?) of what is escaped to the formalizations, each report is unique, peculiar, a thing that penetrates, contaminates, labels, provoke an opening to whom read; are reports of the unforgotten that comes through the memory and materialize in a material fragments led by whom practice its own writing. The relationships between the experience that has lived and remembered gives clues for thinking the formation.

Key words: narrative, formation, way of formation

Quando tiraram os pontos de minha mão operada, por entre os dedos, gritei. Dei gritos de dor, e de cólera, pois a dor parece uma ofensa à nossa integridade física. Mas não fui tola. Aproveitei a dor e dei gritos pelo passado e pelo presente. Até pelo futuro gritei, meu Deus. (CLARICE LIPECTOR, 2004, p.195)

Que relações podem ser estabelecidas entre o vivido e o lembrado?¹ Que relações podem ser pensadas na trajetória de professora que pauta suas preocupações na questão da formação? O que pode ser pensado como formação nessa trajetória de percalços, sobretudo de buscas; de embates, sobretudo de registros tornados públicos; de descobertas, de relações humanas muito tensas e intensas, sobretudo desafiantes e edificantes? Falar da própria trajetória implica em uma escrita de si. Que desafios as práticas da escrita de si podem trazer para a questão da formação?

Para uma reflexão dessa trajetória que é mais artesanal do que tecnológica, proponho estabelecer uma interlocução com alguns trabalhos que venho orientando. Trata-se de pesquisas de mestrado e de trabalho de conclusão de curso concluídas, em que o/as autor/as, enveredando-se pela busca de construir conhecimentos em torno de determinado objeto de estudo, por vezes, vinculados à sua própria prática pedagógica, produzem reflexões que extrapolam o que se propõem e remetem a um modo de relacionarem-se consigo mesmos enquanto sujeitos do conhecimento do objeto pesquisado; ao mesmo tempo, revelam-se como autores de uma escrita de si mesmos pautada pelas mudanças, ou permanências anunciadas, de pensamento no decorrer da pesquisa que desenvolveram.

Como aporte teórico metodológico, pauto-me em Walter Benjamin, na valorização da narrativa como uma forma artesanal de comunicação, que se vincula à substância viva da existência, que é a experiência. Sobre a experiência da

¹ Este artigo é uma versão revisada do trabalho apresentado no II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica, que teve como tema *Tempos narrativas e ficções: a invenção de si*, realizado em Salvador, BA, em setembro de 2006.

escrita literária e, especialmente do escrever, diz-nos Clarice Lispector, esta é a própria vida, razão de ser de sua existência. Sobre a experiência, aquilo que nos acontece, busco aporte em alguns escritos de Jorge Larrosa.

Referir-se à experiência vivida, pode ser entendido como o ato de relatar a caminhada de cada pesquisa, os processos para a construção de cada objeto de estudo, os caminhos teórico- metodológicos escolhidos, o que tomou-se como objeto material de estudo, chegando-se às “considerações”: seria a formalização do trabalho, já avaliado em outras instâncias.

Referir-se ao lembrado, é transitar (poder-se-ia dizer dançar?) pelo material naquilo que escapa às formalizações, às explicações, às generalizações, porque cada relato é único, é próprio de quem o construiu, é uma espécie de coisa que penetra, contamina, deixa marcas e provoca uma abertura para quem lê; são relatos do lembrado, do que vem pelo caminho da memória, do que se materializa em texto e, ao materializar-se em texto, traz a marca do passado... e de um modo de ser. São fragmentos materiais deixados por quem pratica, de certo modo, uma escrita de si, no caso, o/as autor/as das pesquisas.

Estabelecer a relação entre a experiência vivida, no caso, a feitura de cada texto, TCC ou Dissertação de Mestrado, ancorada nos compromissos acadêmicos, aí incluindo a escolha e a construção do objeto a ser estudado, as incursões teórico-metodológicas e as considerações produzidas e produtoras, e o lembrado que, mais do que sobras ou barbelas que escapam são marcas que revelam, ou desvelam, ou trazem à superfície certo (ou incerto?) conteúdo de pensamento entranhado no vivido. Assim pensando, a relação entre a experiência vivida e o lembrado pode abrir pistas para o que podemos entender como formação.

O início. Ou seria o recomeço?

A idéia para este texto ocorreu há tempos, anos atrás, idéia que martela porque permanece. Ela surgiu com as primeiras leituras dos textos finais de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, que fui orientando. Mesmo acompanhando de perto o que indagavam, liam, escreviam, produziam como conhecimento e como texto, a leitura final, material já encadernado, sempre surpreendia pois trazia algo que não havia sido combinado. Trazia umas breves seis, dez ou doze linhas, das quais se desprendia um certo brilho, linhas que se destacavam entre as cinqüenta, sessenta, noventa páginas que concretizam um TCC.

Um outro recomeço para este texto situa-se quando da feitura do memorial, exigência para a realização do concurso público para minha efetivação como

professora na universidade, em 2003. Ao questionar-me o que seria um memorial, por onde se começa um memorial, fui tecendo uma interlocução entre o que lembrava das vivências escolares, os feitos, efeitos, embates com as instituições, com os sujeitos que as configuravam, e comigo mesma nas relações que se estabeleciam em diferentes lugares, momentos, situações etc. A exigência do memorial, que é institucional, aos poucos, entra e entranha a vida cotidiana porque, logo de início, quando me fazia a pergunta: por onde começar? ela me obrigava a dar voltas e voltas na minha vida. Pessoal e profissional. Ou vice e versa. Lembranças e vivências enredavam-se. Enredam-se.

Naquela oportunidade, escolhi começar falando no tempo presente, professora na universidade. Pondo-me nesse lugar, voltei minha atenção para o como e de que modo ocupo esse lugar. Vinha-me ao pensamento as últimas aulas, os encontros com os alunos, os seminários de leitura de uma obra literária ou de uma pesquisa transformada em livro, belíssimos, feitos por uma turma, as avaliações nem sempre muito alentadoras feitas por outra turma; as muitas, diversas e empolgantes atividades do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) que ainda coordeno e que extrapolam ser um Projeto de Extensão pelos tantos sentidos que ele abarca. E vinham à mente as orientações, concluídas ou em andamento, as sugestões bibliográficas que, na condição de professora e orientadora, tenho de preparar para... Enfim, o caminho pensado para a realização do memorial, não descartava os riscos de se cair na armadilha dos infundáveis afazeres de professora. Entendia o ato de escrever o memorial como sendo mais amplo do que falar das empolgantes atividades de ser uma professora universitária; implicava em falar e fundamentar o como me tornei professora universitária e algumas implicações em sê-lo. Lembranças e vivências que se enredam e saem em busca de suportes que possam lhes dar sustentação. O ato de imaginar vai dando cor ao caminho que vou compondo, escrevendo.

Um dos caminhos para a realização do memorial poderia ser uma apresentação elaborada, tendo o *Curriculum Vitae* como eixo organizador, composto pelas realizações formais e legitimadas, enquanto estudante e profissional; uma análise mais apurada deste, particularmente das produções e publicações, apontaria os caminhos teóricos da formação e das atividades como docente e pesquisadora. Mas um *Curriculum* diz pouco dos sentimentos, dos acertos de conta, do porquê de algumas opções, das lacunas que ficam entre a data de conclusão de um curso e o início de outro, das angústias às vésperas de alguns eventos que tiram horas de precioso sono, das horas de sono ocupadas por uma sensação

gostosa quando, em algum momento, tem-se o trabalho reconhecido e elogiado, mesmo que nas entrelinhas... O *Curriculum* diz do que já está concluído; não diz das idéias, dos temas que acabam não passando de temas até que se concretizem num texto, o que às vezes demora, às vezes nem se concretiza. Tudo isso acaba ficando como que disperso na névoa do fazer que distingue e caracteriza o fazer humano. Este texto é um esforço na direção de se concretizar mais um dos temas idealizados.

Naquele momento, o diálogo que fui estabelecendo com autores como Ariès, Benjamin, Lispector, Wolf, Vigotski, Bakhtin, Certeau, Foucault, com Mário de Andrade nas infundáveis cartas verdadeiras nos modos de viver, trazia da ribalta a intermitente e obstinada pergunta: O que tem marcado minha trajetória de professora? E ser professora sem perder de vista as lições sobre a emancipação intelectual que Jacotot, o mestre ignorante, nos ensina, pelas palavras de Jacques Rancière (2002). Ao referir-se à leitura, à experiência da leitura e a elas vinculado o papel do professor, Jorge Larrosa (1996) recorre a algumas linhas de Heidegger que dizem que o ensinar é mais difícil que aprender porque ensinar significa: deixar aprender. E continua: deixar aprender, o papel do mestre, não é não fazer nada, mas é um fazer muito mais difícil e muito mais exigente que ensinar o que se sabe. É um fazer que requer humildade e silêncio. Mas que também exige audácia e falar alto porque para deixar aprender há que eliminar muitos obstáculos. Entre eles, a arrogância dos que sabem².

Mais do que uma escolha, ser professora, tem se revelado numa trajetória que vai sendo desenhada, composta, configurada, desfigurada, ao longo dos anos, enquanto os anos correm; não posso dizer que defini objetivos, a priori, nem motivos para me tornar professora; também não diria que simplesmente foi acontecendo: foi uma trajetória de percalços, sobretudo de buscas; de embates, sobretudo de registros tornados públicos (mesmo que de divulgação limitada). Tem sido uma trajetória de descobertas, de relações humanas muito tensas e intensas, sobretudo desafiantes e edificantes. Ser professora tem significado estar à frente de alunos, graduandos, nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Biologia, e pós-graduandos, numa universidade pública, na Universidade Estadual Paulista, no campus de Rio Claro/SP, desde 1998. Ao lado de conhecimentos teóricos que dão suporte para a análise do que fundamenta o trabalho docente,

² In: Literatura, experiencia y formación. (Entrevista por Alfredo J. da Veiga Neto). LARROSA, Jorge. **La Experiencia de la Lectura. Estudios sobre Literatura y Formación.** (1996; 34). Tradução livre.

tenho provocado, buscado ampliar e, de certo modo, tornado efetivo, o espaço das discussões educacionais que permeiam nossas salas de aula e a sociedade na qual estamos inseridos. Discussões que remetem à educação, ao fazer docente e... ao ser professora. Instiga-me a condição de ser professora porque, ao longo de uma trajetória acadêmica e de vivências docentes, que tentam ser refletidas, foi se fortalecendo algo que poderia nomear como responsabilidade, como ser social, cultural, histórico, político, que também sou. E dessa não pretendo abrir mão.

Vislumbro, nesse olhar para o passado, uma trajetória de formação que é mais artesanal do que tecnológica. Nessa trajetória, entrevejo aportes da subjetividade (emoção, história, fantasia, criação, quase infinitas possibilidades de contínua invenção, também de si) que permanecem firmes mesmo em momentos em que a objetividade (a razão, a precisão, a avaliação) é necessária. Re-encontro frustrações que se tornaram desafios; e a capacidade não enfraquecida de espantar-me, surpreender-me diante de situações, acontecimentos, gestos, às vezes sutis, agressivos, ou singelos. Entusiasma-me o diálogo que cultivei, ainda cultivo, com interlocutores diversos: sejam os autores literários ou teóricos; professores ou alunos, meus alunos e, particularmente, com os alunos orientandos; em situações tensas ou de calma. Esse diálogo que, de certo modo, também cultivo comigo mesma nos encontros com o ato de escrever sobre... Diz Clarice Lispector,

Minhas intuições se tornam mais claras ao esforço de transpô-las em palavras. É neste sentido, pois, que escrever me é uma necessidade. De um lado, porque escrever é um modo de não mentir o sentimento (a transfiguração involuntária da imaginação é apenas um modo de chegar); de outro lado, escrevo pela incapacidade de entender, sem ser através do processo de escrever. (2004, p. 182)

Incrível, como não se desfaz a imagem de um texto de Jussara, quando dialoga consigo mesma fazendo perguntas e respondendo; sobre o porquê aprender a escrever, responde: *escrever é um jeito da pessoa falar com ela mesma! Eu só tenho oito anos e converso com eu mesma!* E pensar que este acontecimento deu-se em 1987, Jussara era aluna da segunda série do ciclo básico de alfabetização, em uma escola pública, e eu era a professora... Pergunto-me o que foi que ensinei para essa menina que me espantou tanto sua resposta. Até hoje me espanta.

Penso que esses são alguns dos elementos que têm delineado, particularmente, minha atuação como orientadora, têm estado presentes nas muitas e muitas horas de conversa e de leitura que os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC- e as Dissertações de Mestrado têm me proporcionado.

Entendo que essas situações e processos de orientação têm reverberado como espaços de formação na medida em que, para além das formalizações, explicações, generalizações, produz um relato que é único, é próprio de quem o construiu, é uma espécie de coisa que penetra, contamina, deixa marcas e provoca uma abertura para quem lê, e para esta que mais uma vez relê. Para além do objeto de estudo proposto, dos objetivos, dos procedimentos metodológicos, das discussões e considerações finais, estas já devidamente avaliadas, comentadas e conceituadas por época da finalização das dissertações e dos trabalhos de conclusão, o texto que aqui apresento recorta e traz aquelas seis, dez ou doze linhas em que o autor e as autoras se entregam, dão a ler aquele ponto sutil de si mesmos que a realização da pesquisa ou estudo proposto os alcançou.

O que dizem do autor e das autoras, as passagens recortadas?

O material que aqui apresento, são fragmentos porque são recortes de textos que foram produzidos num intervalo mínimo de um ano, e num intervalo máximo de dois anos e meio. Por sua vez, escapa ao propósito de uma organização em eixos temáticos pois o que intenciono é garantir, na medida do possível, a singularidade de cada um. Corre-se o risco da dispersão, na medida em que o contexto da produção de cada trabalho que foi concluído, não vai fazer parte desta apresentação. Dispersão que se produz também ao procurar se estabelecer um tema que interligue cada fragmento: nem sempre será possível encontrá-lo uma vez que os temas e objetos das pesquisas variam e nem sempre se dão a ver no trecho recortado. A produção tem uma continuidade que se dispersa pois, em cada texto, em cada autoria, algo de novo se revela. Neste momento, a continuidade, ou interligação, caso seja possível, pautar-se-á por esta narrativa que se constrói ao sabor dos fragmentos copiados.

Para além da privação de uma faculdade de intercambiar experiências, como se refere Benjamin (1985), em *O narrador*, há, ainda, que se considerar a distância que se coloca entre a finalização de cada um dos textos e o momento, o agora, da retomada dos mesmos; entre os intensos, tensos, prazerosos, criativos momentos de orientação, dos encontros presenciais, olhos nos olhos, mãos se tocando na alteração de um parágrafo, ou de uma palavra, na folha de papel

escrita, digitada ou manuscrita, e a releitura dos objetos que há poucos dias repousavam inertes na estante de minha sala.

Sobre trajetória de formação, diz Luciane,

Após essa passagem pela leitura sobre minha trajetória como professora alfabetizadora, e desassossegada quanto às concepções de textos de minhas colegas de escola, também alfabetizadoras, descrevo a seguir, o sutil distanciamento a que me dei de presente, e que significou, para mim, momentos privilegiados de reflexão na busca de um texto maior: aquele que eu própria poderia produzir (BRAGHIN, 2002, p. 8).

Do desassossego quanto às concepções de outras, ao sutil distanciamento dado de presente a si mesma, delinea-se uma trajetória de formação; mas o texto maior continua sendo buscado, continua em aberto, a ser ainda produzido. Talvez esteja aí uma característica da formação: o inacabamento que a escrita, que é própria, produz.

Do desassossego ao compromisso de enfrentar o desafio, emerge a pergunta de Eli: o que faço comigo mesma? Desnudo-me de meus [e de muitos, de outros] mitos ou me entrego e afirmo-os. Eli grifa, marca, põe em evidência o eu sendo e re-criando o mundo. Com Eli, a idéia de inacabamento vira, ou possibilita, (re) criação. Do mundo. E de si mesma nesse mundo.

Lembro-me muito bem, da primeira noite de aula, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, com toda a ansiedade que isso podia gerar, da recepção de duas professoras coordenadoras do curso que, sem medo de espantar aquelas “moças indefesas”, tentaram nos situar no contexto da educação do nosso país, mais especificamente ao que fazia referência direta ao nosso curso. Segundo a fala dessas professoras, o esforço maior não havia sido feito, mas sim, ali estava o começo do compromisso de enfrentar o desafio, enquanto educadora em formação para educadora, enquanto estudante e enquanto freira franciscana que sou. Ou desnudar-me dos meus mitos ou afirmá-los. Mesmo sem ter certeza de sucesso, conhecimento das conseqüências e ainda ouvindo comentários como “Nossa, o que uma freira está fazendo aí?” e ainda “Você vai?”, [quando] no primeiro ano organizamos uma manifestação por causa da falta de professores. Eu fui. E estava junto gritando, apoiando, me desnudando. Porque estava sendo junto com os/as demais, uma trabalhadora que freqüentava o curso noturno e deveria ser respeitada em seus direitos de ter educação de qualidade e poder partilhar os melhores frutos colhidos dessa possibilidade, negada a tantos

outros. E assim outras atividades extra-classe me possibilitaram essa leitura: eu não estou simplesmente no mundo, eu estou com o mundo e com os outros, não espectadora, mas re-criadora desse mundo (SCARIOT, 2005, p. 36).

Desafios trazem questionamentos. Alexandra questiona, não se entrega às evidências e busca caminhos para pensar (com Paulo Freire).

Um desses professores que questionei me disse:

- Olha, filha, no papel é tudo bonito. Para que tanta teoria, se a prática é totalmente diferente?

Mesmo tendo visto e ouvido tudo isso, não conseguiram me convencer, e mais uma vez eu tive a certeza da importância da teoria aliada à prática. A prática é muito importante, porém, a visão que a base teórica nos fornece, a perspectiva que nos abre, é algo fantástico. Quando existe essa relação, o professor vai tomando consciência dela. A tendência do seu trabalho é ser rico em conhecimentos, idéias, aprendizagem e reflexão, para ele próprio e para seus alunos (ZORZIN, 2002, p. 7)

Respostas do questionário em mãos, leituras da obra de Paulo Freire em andamento, o que caracteriza um trabalho de pesquisa é a atitude de busca que continua, o estado de sensibilização em que nos colocamos, o que nos leva a outros caminhos, outras descobertas (p.10).

O diálogo pode permitir ao aluno expressar-se mais livremente, refletir, questionar e possibilita a mudança de atitude. Ao professor possibilita, abre espaço para uma relação horizontal com seu aluno. Assim pretendo desenvolver um texto reflexivo do que vem a ser a liberdade nas relações ensino-aprendizagem (p.10).

Desafios e questionamentos que dialogam com outros, na teoria e ou na prática, que abrem para um modo de refletir, de questionar, de expressar-se mais livremente; remete-nos à idéia de que o ato reflexivo que se pretende, um dos acordos da formação, requer um espaço de liberdade, nas relações e no expressar-se, também pela escrita.

Falando, de novo, em trajetória, tensa e intensa, Claudia relata a sua, a entrega de si que se mescla, se mistura com uma leitura sensível do outro, neste caso, outra menina. Ou de suas professoras. Ou de tantos outros professores. Ou de um único, um leitor, que possa ler as lembranças que são suas e que,

'sem graça', expõe, e se expõe.

Quando iniciei a escrita dessa trajetória, resisti em relatar os fatos que mais marcaram minha vida [escolar], redigindo um texto sem contextualização, tirando o propósito de inseri-lo nessa monografia.

Para mim, essa foi a parte mais difícil, escrever ao leitor sobre fatos que me fazem vivenciar sentimentos que, na maioria das vezes, foram desagradáveis na minha trajetória de vida escolar, pois para cumprir o objetivo de relatar o resultado de algumas posturas contrárias à ética pedagógica, senti-me como se a razão autorizasse compreendendo a importância desse relato, mas o juízo emocional deixa-me 'sem graça' quando lembro que o que antes eram lembranças pessoais, hoje, parte delas, pode ser lida por vários (LUCCAS, 2001: 17).

Minha trajetória escolar contida aqui, neste trabalho, leva a pensar que comportamentos inadequados recebidos na infância, fazem parte de um contexto histórico pessoal, marcando o desenvolvimento de uma pessoa, por vários anos à frente (p. 63).

De um outro momento, outras anotações se impõem:

Após alguns minutos a professora [a da classe em que fazia o Estágio, componente do Curso de Licenciatura em Pedagogia] anda em minha direção e diz:

- Observe e veja como seria gostoso se todos os alunos fossem iguais a ela, uma menina responsável, caprichosa, meiga, educada e inteligente.

Uma aluna sentada ao lado olha e diz:

- Mas sabia que eu sou muito amiga dela? É porque sou quase igual, só falta eu conseguir ler como ela.

Quando a professora sugeriu que todos fossem iguais a uma determinada aluna, fez com que a outra aluna criasse uma imagem destrutiva de si mesma, pois, em um desabafo, ela manifestou o desejo de negar-se.

Se este trabalho auxiliar apenas um leitor, professor, a pensar sobre o significado de sua presença na história de vida de seus alunos, valeu passar alguns momentos tentando escrever aquilo que é minha inquietação, pois um único professor pode influenciar a vida de milhares de alunos (p. 65).

Pergunto-me: como delinear uma idéia de formação que transita entre a decisão de expor-se, expondo parte de uma trajetória vivenciada que é profunda-

mente marcante e deixa a autora ‘sem graça’ e a concretização dessa decisão ao expor-se num texto escrito por ela mesma? E o que dizer da dificuldade de escrever para o leitor, fatos que fazem ‘vivenciar sentimentos’ e nem sempre agradáveis, mesmo que seja para um leitor somente? Ao redigir este texto que aqui apresento, toca-me, mais uma vez, o que o texto de Claudia revela e o que dá a pensar.

Para além de ser uma conclusão propositiva, porque finaliza com uma ‘chamada’ para os muitos, diversos, plurais modos de ensinar que poderiam se nos apresentar, o texto de Giovana, escrito todo ele na primeira pessoa do plural, nós, resume os passos seguidos com os alunos da classe “de reforço” em uma escola pública, identifica-se como sendo a pesquisadora, mas não abre mão de ser a professora que pergunta para fazer os alunos perceberem o que ocorre, ou o que possa vir a ocorrer, fazendo-os perder o medo de errar. É preciso que nós deixemos de rotular, repensemos nossa resistência e, sobretudo, atentemos para os detalhes da fala das crianças, para, primeiramente, entendê-las. Pergunto-me se, primeiramente, entendê-las, faz parte do deixar aprender...

Visando atingir nossos objetivos, atrelamos nosso interesse a questões ligadas às diferentes maneiras da linguagem humana falada, ao mesmo tempo em que utilizamos o ambiente privilegiado no qual estávamos inseridas, uma sala de aula, dentro de uma escola de ensino fundamental [classe de reforço]. Pensamos ser um caminho adequado, que nos ajudou a voltar ainda mais nossa atenção aos detalhes presentes naturalmente na fala infantil, os quais muitas vezes são deixados de lado ou corrigidos pela sociedade, antes de serem entendidos (FIGUEIREDO, 2002, p. 2).

Conforme combinado com os alunos anteriormente, o primeiro passo da atividade foi desenvolvido e eles foram filmados observando e comentando o que viam no quadro³. No papel de pesquisadora, mas nunca deixando de lado o fato de estarmos também no papel de professora da turma, lançávamos algumas perguntas para que percebessem no quadro algo que ainda não tivessem visto (p. 37).

Não podemos entrar armados nos grupos diversos, infantis, com os quais nos deparamos em nossa trajetória de professores, e

³ As atividades foram desenvolvidas a partir da observação do quadro intitulado *Domingo à tarde na ilha da Grande Jatte*, pintado por Georges Seraut, em 1859. Art Institute of Chicago, Chicago.

grupos muitas vezes previamente rotulados. Nossa resistência ao que dizem e fazem precisa ser revista, pois a marginalidade à qual são submetidos lhes é externa. Muitas vezes somos nós quem os apontamos como errados. O que fazem é apenas se comunicar e trocar idéias e experiências. Talvez se os enxergássemos com outros olhos, não anulando seus saberes simplesmente por falarem livremente, fora da norma culta, se conseguíssemos deixar de lado esse preconceito, nos preocuparíamos com questões que realmente têm valor, como o que devemos ensinar, a quem, e o que poderia ser realmente considerado como ponto de partida em busca de um saber já mais estruturado. Com certeza, muitos, diversos, plurais modos de ensinar se nos apresentariam (p. 49).

Tendo em mente a preocupação com os papéis de professora e pesquisadora que se interpõem, Dalva opta em seu texto, ao contrário de Giovana, por referir-se na primeira pessoa do singular,

Por último, quero ressaltar ao leitor que optei por escrever boa parte do trabalho na primeira pessoa por dois motivos: a pesquisadora é a professora, é a que observa, analisa mas também a que propõe, o que implica dizer que “ambas” estão em estreita interação com os alunos. O segundo motivo, decorrente deste, foi a própria dificuldade de distanciar-me do lugar de sujeito da pesquisa para escrever na terceira pessoa, como algumas vezes, é requerido do pesquisador (LIMA, 1999, p. 2).

Para além de ser uma conclusão propositiva, ou das perguntas que faz para que o outro possa entender, referir-se a si mesma recorrendo à primeira pessoa do plural [incluindo-se aí] ou à primeira pessoa do singular, em determinada situação, diga-se, texto, como professora ou pesquisadora, o que nos dizem Giovana e Dalva parece deixar entrever uma lacuna, um vazio, ou o turbilhonamento de um entre-margens (lembrando Roland Barthes em *O prazer do texto*) de uma possível interlocução consigo mesmas, no campo de seus fazeres investigativos.

E há, ainda, a professora Maria Tereza, experiente pelos muitos anos dedicados ao ensino da língua portuguesa, e escritora, que se surpreende, ao acompanhar, de perto e do lugar de pesquisadora, o que crianças de uma terceira série apresentam, por escrito. Diz ela:

Nossos atos, de pensamentos ou de gestos, de corpo ou de mente, transpassam os dias de nossa existência e vão emoldurando-se como se fossem um quadro inacabado, um

diamante por lapidar, uma escultura na areia, sempre prestes a recomeçar, a se reconstruir, a se transformar.

Não é diferente com o nosso ato de escrever – em constante devir – marcado por nossos infundáveis embates com as palavras, para terminar em eterno recomeço.

Por isso mesmo, especial, mágico, belo, fascinante, ainda que, às vezes, só aos nossos próprios olhos, desconsiderado por outros.

Quando, no início desta pesquisa, nos lançamos ao desafio de acompanhar o processo de escrita, na perspectiva de uma escrita significativa, buscando observar como se dá essa construção, tomando como base alguns fundamentos da arte, para descobrir os indícios de ser a escrita um ato significativo para a criança, tínhamos claro que as descobertas poderiam ser surpreendentes, entretanto não supúnhamos que nos depararíamos com resultados tão preciosos, advindos dos atos de dedos, de mãos e de cérebro das crianças participantes.

Também tínhamos idéia do longo caminho a percorrer para atingir, não o fim, mas o recomeço, uma vez que parecem ser inesgotáveis as estradas que nos levam ao conhecimento de como se dá o processo de construção da escrita, no entanto não sabíamos a dimensão que poderiam assumir nossos propósitos de pesquisa. Acreditávamos que um trabalho, envolvendo arte e escrita, pudesse ter um alcance considerável, junto às crianças, contudo não esperávamos que pudesse encantá-las tanto e propiciar o estabelecimento de uma rede tão ampla de relações. (RIOS, 2006, p.129).

Em se tratando da interlocução que se inventa em um processo de pesquisa, interlocução consigo mesmo ao surpreender-se com os sujeitos, há também a interlocução que entranha pesquisador, teóricos e objeto [sujeito] de estudo, como indica o texto de Jessé. Sua inspiração vem de Clarice Lispector que através de sua obra escreve e cria a si mesma; dessa tensão constante entre a Clarice-autora e a Clarice-personagem é que se constrói o inesgotável material dramático dos seus textos. Assim também Jessé, autor da monografia, assume como experiência formadora a interlocução que vai trançando entre Clarice, seus contos, o objeto de estudo, os autores que dão suporte.

Desenvolver essa monografia fundamentada eminentemente na obra contista de Clarice Lispector permitiu o aperceber-se da significativa produção literária de Clarice em sua incursão pelo gênero conto.

Jorge Larrosa em *Literatura, experiência e formação* (1996), ao pensar a leitura como formação (do sujeito) o faz partindo de uma

relação que deve existir entre o leitor e o texto, neste caso específico – nós leitores / pesquisadores e os textos (contos) de Clarice. Ao buscarmos a presença da leitura e da escrita como temas nos seus contos, uma nova experiência formadora ocorreu-nos. Para Larrosa, “ler é traduzir e traduzir é re-significar” e isso foi realizado pelo nosso ato de leitura e de releitura e pelas categorizações e agrupamentos realizados. (p.94)

Nesse ato de revelação e descoberta ocorrida através de nosso ato de pesquisar a obra contista de Clarice, houve o encontro de dois mundos: “o mundo do texto e o mundo do leitor” ao valorizarmos o complexo “mundo” da autora, dos editores e dos leitores no qual Chartier (1999) contempla “o mundo como representação”. Ao fazermos a aproximação entre a obra contista de Clarice e esse referencial teórico foi criado um novo conhecimento e análise da obra de Clarice. Para o educador Paulo Freire (2002) um dos motivos que o leva sempre a pesquisar (e para nós também) é a necessidade “de conhecer o que ainda não conheço e anunciar a novidade”; já que não conhecíamos a riqueza da obra da autora e anunciamos essa “boa-nova” nessa conclusão. (p.98)

Ao vivenciarmos [no estudo dos contos de Clarice] o intenso momento de sua revelação (ao encontrarmos significativas passagens com referências à leitura e escrita na obra de Clarice), esta nossa descoberta somente foi possível porque Clarice nos proporcionou pelo seu ato de escrita e da narrativa um momento de intensa força vital.

Encontramos, nessa busca por referências à leitura / escrita, nos contos de Clarice Lispector, uma possibilidade para sua (re) significação, ocorrendo aquilo que Larrosa (1996) ao comentar o que ocorre “com a palavra literária é que ela tem, em si mesma seu processo de decifração”. Nossa postura enquanto pesquisadores foi a de quem, “ao submergirmos de um abismo, acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos”, e retornamos transformados. “Nossos olhos apreenderam nova insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de mistério daquilo que se nos oferece à luz do dia. É algo que em nosso peito nos diz que, na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro”. Brilho este que só a narrativa cintilante de Clarice pôde proporcionar-me. (REIS, 2004, p. 100).

Da narrativa cintilante de Clarice, vibrante, interlocução formadora, deslocamo-nos para as não menos vibrantes reflexões que fazem as considerações finais do TCC de Ingrid. Sobre o que fazer, com o que indignar-se, o que ouvir, e o que pensar, na interlocução com os sujeitos da pesquisa, Ingrid mostra um caminho: conquista a liberdade de fazer e escrever, e abre um espaço para seus sujeitos (adultos em classe de EJA) escreverem e dizerem; para além de

dizerem, compõem, junto com Ingrid, um texto sobre o ensinar e o aprender a língua portuguesa. Ingrid escreve seu TCC, relata sua experiência de educadora (poder-se-ia dizer iniciante?) e deixa registrados modos de pensar que seus alunos, educandos, adultos, manifestam sobre si mesmos.

E o que significou para mim fazer este trabalho?

Durante a graduação, nas conversas com parceiros educadores, nos vários estágios, e mesmo agora que inicio a carreira de educadora, percebo que na escola, muitas vezes, temos que nos adequar a um sistema educacional tradicional sufocante e inquietante afogando, algumas vezes, quando não sempre, nossos sonhos e desejos.

Este trabalho significou a conquista da liberdade de fazer e escrever aquilo em que acredito, que sonhei e realizei, enquanto educadora. Mesmo que iniciante.

Quanto ao que foi discutido sobre o ensino da Língua Portuguesa vejo que, ainda:

Há muito o que se fazer:

-Eu continuo com dificuldade para desinvolver a escrita. (AP, 17/10/03)

Há muito com o que se indignar:

- O único problema da redação sou eu que não consigo desinvolver as idéias. (AP, 14/10/03)

- Gostaria tanto de desenvolver um texto ser ter tantas dificuldades mas é muito complicado passar para o papel tudo o que a gente pensa. Por que as vezes eu tenho medo de falar alguma coisa errada. (NC, 26/10/2003)

Há muito o que ouvir:

- Reescrever texto, nos ajuda a criar novas formas de expressão, é bom mas é difícil isso é o que eu penso. Tchou. (MS, 11/06/02)

- O reencontro com a escrita está aumentando o meu desejo de aprender mais e procurar escrever melhor, com mais coerencia. É através da escrita e reescrita de textos que parece que esta tirando uma venda dos meus olhos. Pois agora quando leio uma revista ou jornal, eu procuro entender através da interpretação do que eu estou lendo. Estou começando lá no fundinho do coração, bem no fundinho, a gostar e me interessar por português. (HZ, 11/06/02)

Há muito o que pensar:

- Hoje fizemos a pontuação de um texto tive muitas dúvidas a respeito dos pontos e vírgulas por que não estou acostumada a pontuar as minhas frases. (NC, 15/98/03)

- Você explica com detalhes o português, mas eu acho muito difícil guardar todas essas regras. Parece que em vez de aprender estou desaprendendo. (MS, 11/06/03)

E no trecho de relato que se segue, da Renata, a interlocução com seus sujeitos – mulheres alfabetizandas - com o objeto, com os teóricos, vai gerando, após uma envolvente dedicação, dúvidas que remetem à própria condição – de pesquisadora, de mulher, de quem faz perguntas.

Ao iniciar esse empreendimento, confesso que não imaginava o desafio que estava assumindo, pois, compreender algumas noções de constituição do sujeito demanda mais que técnicas de observação desses sujeitos, foi preciso sistematizar a busca de elementos que pudessem fornecer indício dessa constituição à luz de um referencial teórico relativamente novo para mim.

Ao longo de 2004 e 2005, muitos foram os encontros e longas foram as conversas entre pesquisadora e orientadora no sentido de refletir sobre os caminhos possíveis de se chegar a uma resposta. As dúvidas, as incertezas e até os devaneios, permitidos pela natureza do trabalho, aumentavam a cada encontro provocando-me e despertando-me um olhar mais puro e sensível para aquelas mulheres.

Suas falas, seus gestos e seus silêncios, foram dando forma a um modo bastante especial de olhar, registrar e construir o que, acredito, confere materialidade ao que essas mulheres deram-me a ver durante o ano de 2004, os relatos construídos. (*ARAÚJO, 2006: 123-124*)

Os mosaicos construídos com fragmentos diversos, cuja mobilidade e possibilidade de recombinação não nos evidenciam a constituição de nenhum sujeito, denunciam-nos apenas algumas facetas do que o constitui, permitem, isso sim, uma aproximação de noções dessa constituição. (*p.124*)

Por mais que aquelas mulheres, na interação com aquele grupo social, utilizassem a palavra como veículo das idéias, mostrassem-me o que dizem e o que pensam sobre si mesmas, eu ainda não poderia dizer como se dá a sua constituição, apenas poderia

limitar-me a dizer que tudo que vi, tudo que ouvi e tudo que percebi ao longo de 2004 e isso inclui o referencial consultado, as discussões e reflexões que perpassaram os encontros de orientação, permite-me apenas “arriscar” a dizer que são alguns elementos constitutivos do sujeito. Elementos que fazem parte da constituição do sujeito, porém, não confere a ele seu acabamento humano.

Apontei alguns elementos como a capacidade de interação com o outro por meio da linguagem, a capacidade reflexiva e discursiva que possui o sujeito, mas, não obstante, permaneço na clara sensação de não ter esgotado a busca de noções de constituição do sujeito. Isso faz-me pensar num “em sendo” do sujeito, numa construção que só se conclui com o final da existência humana.

Acredito que, ao longo desses dois anos, também eu, apesar do olhar lançado ao outro, tenha me constituído sujeito, como aquelas mulheres, pois, na interação com aquele grupo social, lancei minha palavra, voltei-me à minha própria condição e pensei, pensei muito sobre a minha construção, também, como sujeito da pesquisa e do meu “ser” pesquisadora naquele espaço. Mas isso, se for o caso, penso que poderá ser objeto para outros estudos.

Nesse, entreguei-me inteiramente àquelas que acolheram-me tão carinhosamente em seu meio. Mas, afinal, quem são essas mulheres? (p.125-126)

Perguntas que continuam com Natália, que geram aprendizado, decisões, ação, reflexão (com Brecht!), que geram dúvidas, que geram textos, que geram poesia. Que geram recomeços...

E para a pesquisadora, que relações foram sendo construídas?

Em minhas leituras sobre Brecht e as peças didáticas aprendi que aquilo que é visto como natural e comum, merece ser questionado e estranhado, da mesma forma que as decisões e escolhas tomadas por si e pelos outros; além disso, a ação e reflexão de nossos atos possibilitam modificá-los, (re) construí-los e perceber aquilo que ainda não foi alcançado. Essas relações podem ser pensadas no próprio desenvolvimento de uma pesquisa, no meu fazer, nas reflexões, escolhas e trajetos percorridos, assim como naqueles que ainda serão trilhados.

Dúvidas! Dúvidas!

Incertezas, angústias, aperto no peito.

Dor aguda na boca do estômago, dor que vai do corpo da mente à mente do corpo.

Sofreguidão, colapso, ataques vertiginosos, ainda que tudo não se expresse aos olhos,
 a sensação passeia, rodeia e explode.
 Ninguém vê, ouve ou sequer imagina o que se passa,
 as sensações persistem, chegam a intrigar.

Na luta constante elas se amenizam, permitem uma trégua.
 E é nesses momentos, apenas nessa fenda, que surge a oportunidade de aproximação,
 o olhar se apura e torna-se possível, finalmente, vislumbrar o que se forma:
 outros questionamentos, então, o ciclo recomeça... (GONÇALVES, 2005)

A título de fechamento. Ou seria de abertura?

Por entre o lembrado, o vivido, o reproduzido em texto, uma narrativa foi-se construindo, alguns aportes do pode ser pensado como formação foram emergindo, como delineados. Com indicação para o limite de páginas e direções de formatação, mas sem pressa e sem economizar trechos (refiro-me aos que me dei de presente o direito de copiar ou de traduzir livremente). Uma narrativa que é, de certo modo, utilitária, mas é o traçar de um caminho porque tem um antes, um recomeço, uma continuidade possível, mesmo com recortes. Uma narrativa que é uma experiência porque contém um vivido, uma entrega, sentidos produzidos, e sentidos em movimento porque requer interpretação, re-interpretação, de outros [quem? quantos? quando?] e de si, de quem escreve. Uma narrativa que permite surpreender-se com as re-leituras que são feitas, dos textos que os orientandos produziram e geram produções outras, das pessoas que são com seus traços físicos, das emoções que de novo afloram na imagem que vem à mente dos olhos marejados de interrogação. Uma narrativa, enfim, que faz dessa experiência uma história para ser contada; história que se tece na substância viva da existência, da orientadora, da professora, do sujeito, da pessoa que sou. Uma narrativa, que se faz pela escrita de outros e de mim mesma, daquilo que me informam e daquilo que me forma. A abertura pode ser a trans-formação.

Mi identidad, quién soy, no es algo que progresivamente encuentro o descubro o aprendo a describir mejor, sino que es más bien algo que fabrico, que invento, y que construyo en el interior de los

recursos semióticos de que dispongo, del diccionario y las formas de composición que obtengo de las historias que oigo y que leo, de la gramática, en suma, que aprendo y modifico en esa gigantesca y polifónica conversación de narrativas que es la vida. Y, como también hemos visto, esa conversación incluye a las personas que me conciernen y cuyas historias me conciernen. (JORGE LARROSA, 1996, 477)

Referências

- ARAÚJO, Renata R. *Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres alfabetizadas têm a palavra*. Dissertação de mestrado. Depositada na Biblioteca do IB, UNESP, Rio Claro. Concluída em março de 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Ed. Forense-Universitária, 1981.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 4ª. edição. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRAGHIN, Luciane C.C.M. *A concepção de texto de três professoras alfabetizadoras da EMEF Professora Helaine Kock Gomes – Leme (SP): um estudo*. Trabalho de Conclusão de Curso. Depositado na Biblioteca do IB, UNESP, Rio Claro, em 2002.
- BRITO, Ingrid, Z. *A produção escrita de alunos adultos como matriz reveladora do processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa*. Depositado na Biblioteca do IB, UNESP, Rio Claro, em 2004.
- CAMARGO, Maria Rosa R.M. Caminhos de ser e fazer-se professora. Uma trajetória de formação. In: CAMARGO, Marilena A. J. G. (org.) *Fragments, memória, trajetória, história*. Rio Claro: Gráfica e Editora Paper Copy Ltda., 2004.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999)
- FIGUEIREDO, Giovana P. *Do estudo da gíria à linguagem das crianças em uma turma de reforço*. Um estudo. Trabalho de Conclusão de Curso. Depositado na Biblioteca do IB, UNESP, Rio Claro, em 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. 24ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GONÇALVES, Natália K. R. *As peças didáticas de Bertolt Brecht e o processo de alfabetização*. Dissertação de mestrado. Depositada na Biblioteca do IB, UNESP, Rio Claro. Concluída em agosto de 2005.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiencia y formación. Una entrevista. In: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Alertes, 1996.

_____. Narrativa, identidad y desidentificación. In: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Alertes, 1996.

LIMA, Dalva F. G. *A contribuição da biblioteca de classe no desenvolvimento da leitura no ensino fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso. Depositado na Biblioteca do IB, UNESP, Rio Claro, em 1999.

LISPECTOR, Clarice. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

LUCAS, Claudia H. B. *Um tema em construção: apontamentos para a reflexão sobre a ética no processo educacional*. Trabalho de Conclusão de Curso. Depositado na Biblioteca do IB, UNESP, Rio Claro, em 2001.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, Jessé C. *A leitura e a escrita como temas nos contos de Clarice Lispector*. Trabalho de Conclusão de Curso. Depositado na Biblioteca do IB, UNESP, Rio Claro, em 2004.

RIOS, Maria Tereza R. *Com engenho e arte: a construção da escrita significativa por crianças de 3ª. e 4ª. séries*. Dissertação de Mestrado. Depositada na Biblioteca do IB, UNESP, Rio Claro. Concluída em março de 2006.

SCARIOT, Eli G. *Valores humanos como norteadores para a educação: leituras de Boff, Freire e Frei Betto*. Trabalho de Conclusão de Curso. Depositado na Biblioteca do IB, UNESP, Rio Claro, em 2005.

WOLF, V. Um esboço do passado. In: *Momentos de vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ZORZIN, Alexandra J. *O diálogo e o conceito de liberdade em sala de aula: algumas reflexões*. Trabalho de Conclusão de Curso. Depositado na Biblioteca do IB, UNESP, Rio Claro, em 2000.

Enviado em abr./2008
Aprovado em dez./2008

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
Professora Doutora do Departamento de Educação do
Instituto de Biociências da UNESP - Rio Claro
E-mail: mrosamc@rc.unesp.br
