



## NARRATIVAS DE PROFESSORES: REPRESENTAÇÕES DE PRÁTICAS DE ESCRITA

Nilsa Brito Ribeiro<sup>1</sup>

Eixo 4: Formação de Professores, Memória e Narrativas

**RESUMO:** Neste trabalho, elegemos narrativas de educadores do campo para analisar representações de práticas de escrita durante o seu percurso formativo, desde a família, passando pela escola básica, até o ingresso na universidade. Situamos as bases teóricas deste estudo nos princípios do dialogismo e da alteridade bakhtinianos, sob a compreensão de que os sentidos produzidos no e sobre o mundo são mediados pela linguagem e por representações construídas sob interpelações ideológicas. As narrativas foram produzidas a partir de entrevistas orais e diários autobiográficos, em situações de formação inicial de um grupo de professores do campo. Os resultados alcançados sugerem que as representações veiculadas nas narrativas dos sujeitos constituem espaços significativos de autoformação e de resignificação de práticas educativas em escolas do campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativas de professores; Escolas do campo; Escrita; Representações.

**ABSTRACT:** For this work, we have chosen rural teachers' narratives, in order to analyze their representations of writing practices built up along their educational histories, from family and school backgrounds to their entrance into the university. We theoretically support our study on the Bakhtinian premises of dialogism and otherness, according to which the production of meanings in and about the world are mediated by language, as well as by representations set up under ideological interpellations. The narratives took into account information from oral interviews with, and autobiographical diaries of a group of rural teachers in course of their initial education. Our research results point out that the representations identified in these subjects' narratives consist of meaningful sites for self-education and for reframing educational practices in rural schools.

**KEY WORDS:** Teacher narrative; Rural school; Writing; Representation.

### Introdução

Os estudos aqui apresentados se desenvolvem em um curso de graduação em Letras, realizado em uma universidade pública, especificamente para educadores do campo, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A turma, composta de 50 professores<sup>2</sup>, ingressou no curso no ano de 2006 e concluiu a formação em 2010. Paralelamente à formação inicial dos professores, a pesquisa se desenvolveu com o objetivo de compreender como professores representam seus processos de formação. Aderimos aos pressupostos segundo os quais a formação se inicia na vida dos sujeitos e não apenas a partir de seu ingresso nos processos de escolarização.

Os relatos produzidos tiveram como foco as experiências de leitura e escrita dos alunos, em diferentes espaços de interação social, ou seja, para além da escola, pois apesar de esta ser um dos principais espaços agenciadores de letramento, outras esferas de atuação

humana cumprem papel importante na inserção das pessoas ao mundo letrado.

Assim, o trabalho centra a ênfase nas representações que os professores constroem dos usos que fazem da escrita em diferentes contextos que requerem esta prática, bem como as repercussões que estas representações trazem para o processo formativo destes alunos/professores.

As reflexões que procuramos fazer sobre o processo formativo destes sujeitos não estão, portanto, divorciadas de uma compreensão mais ampla do que significa ler e escrever em sociedades cujo domínio das letras está estreitamente associado às funções de poder da “cidade letrada”, bem como restrito a um grupo cujas pautas afetam também as culturas menos escolarizadas (RAMA,1984) .

### **Percurso metodológico da pesquisa**

A pesquisa geral desenvolvida no percurso de formação da turma adota uma metodologia de cunho qualitativo (LÜDKE E ANDRÉ, 1986) e recorre a diferentes instrumentos, com o objetivo de apreender sentidos que os sujeitos em formação vão construindo sobre suas experiências e expectativas em relação ao seu próprio processo formativo.

Respondendo a interesses metodológicos e epistemológicos, as narrativas de vida dos professores em formação foram produzidas em diferentes momentos e a partir de diferentes instrumentos: entrevistas individuais, entrevistas coletivas, diários autobiográficos e elaboração de *novelas de formação*<sup>3</sup>. Ao mesmo tempo que estes instrumentos favoreciam a produção autobiográfica dos alunos/professores, enquanto espaço de aprendizagem e autoformação, favoreciam a produção de dados para nossas análises sobre os sentidos da leitura e da escrita para estes sujeitos e, conseqüentemente, o redimensionamento da proposta curricular do curso de graduação.

Durante a realização da pesquisa, a leitura dos dados nos apontaram possibilidades de análises mais amplas sobre os saberes da docência do professor da escola básica, não apenas no que concerne à leitura e à escrita, especificamente, mas representações do seu papel social, a partir da sua história de formação, incluindo nestes saberes representações também dos conhecimentos acadêmicos confrontados com o saber da experiência (LAROSSA, 2004).

Neste trabalho, em específico, detivemo-nos aos dados coletados através de entrevistas individuais e das reflexões registradas pelos alunos/professores em diários de sala

de aula (diários autobiográficos). Os diários foram produzidos durante a realização da disciplina Leitura e Produção Textual, no primeiro semestre de ingresso do aluno ao curso. A cada aula, os professores em formação eram solicitados a registrarem em seus diários suas avaliações sobre práticas de leitura e produção textual, focalizando o objeto de ensino, metodologias adotadas pelo professor, suas compreensões e dificuldades enfrentadas na realização de atividades de escrita propostas, familiaridade com as atividades etc., orientados sempre a estabelecer relações entre as práticas de escrita vivenciadas na universidade através a atividade curricular e práticas de escrita vivenciadas anteriormente, na escola, na família, nas organizações e em quaisquer outros espaços sociais.

### **Notas sobre experiências dos sujeitos com a escrita**

Muito se espera dos alunos que adentram o espaço universitário o domínio pleno de determinados gêneros discursivos. No entanto, a cada dia nos deparamos com outra realidade em relação às expectativas de capacidades letradas dos alunos que ingressam na universidade. Ora, se aceitarmos que o domínio de diferentes gêneros discursivos implica a participação do sujeito em diferentes domínios de interações sociais verbalizadas por diferentes atividades de linguagem, havemos de admitir que a falta de domínio de alguns gêneros por parte dos alunos tem como correlato a falta de acesso destes sujeitos a diferentes espaços de circulação de certos bens materiais e simbólicos. Portanto, tratar do direito à leitura e à escrita implica problematizar as condições de acesso a estes bens, à produção e ao produto da cultura escrita.

Pensando assim, é preciso redimensionar as expectativas em relação às camadas populares que chegam à universidade, compreendendo que a sua relação com a cultura escrita é determinada pela sua participação ou não, em diferentes esferas sociais que requerem usos de escrita. Em outras palavras, o não domínio de certas exigências de escrita já denuncia a negação a estes sujeitos do direito de ler e escrever o mundo em diferentes situações de interação social. Nesse caso, não basta interrogar pelo desempenho de habilidades que, supostamente, já deveriam dominar quando do seu ingresso à universidade. Antes é preciso interrogar pelas condições de participação dos sujeitos nas esferas de circulação da cultura escrita e pelo conseqüente acesso a produtos culturais de base escrita, o que impõe a reflexão sobre o modo de produção econômico e de organização política e cultural do capitalismo, implicando em formas desiguais de distribuição do conhecimento e da participação social (BRITTO, 2004).

Nesse sentido, ler é muito mais do que o acesso ao domínio individual da leitura e da escrita: exercer práticas de leitura implica condições plenas de participação das esferas sociais em que circulam produtos e produções da escrita. Como adverte Britto: “pertencer à cultura escrita significa, [...], mais que a soma dos conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e da escrita” (BRITTO, 2004, p. 50). Em outras palavras, pertencer à cultura escrita implica um *habitus* (BOURDIEU, 1982) que dispõe dos modos de significar o mundo e da participação dos sujeitos em esferas tipicamente letradas.

É com base na compreensão de que as práticas de leitura e escrita não são homogêneas - se consideradas no interior da coletividade, motivadas pela dinâmica social dos indivíduos – que tomaremos as narrativas dos sujeitos em formação, com a percepção de que a narrativa das experiências coletivas e individuais responde ao mesmo tempo a opções metodológica e epistemológica. Por um lado, as narrativas fornecem dados para a compreensão das representações dos professores a respeito de seu próprio processo formativo, de como mobilizam saberes para reelaboração dos conhecimentos já produzidos. Por outro lado, oferecem as bases para re-significação da própria prática dos sujeitos em formação, sugerindo possibilidades de reelaboração de aprendizagem, uma vez que ao narrar, novas representações são construídas, deslocadas, refeitas no espaço da narrativa.

Lembra-nos Larrosa que a experiência na sociedade da informação torna-se algo cada vez mais raro, num mundo cada vez mais pobre de experiência, por excesso de informação, de opinião e por falta de tempo. Num mundo em que a informação excede, não há lugar para a experiência. Diz-nos o autor:

Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo 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 o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento (LARROSA, 2004, p. 129).

As narrativas dos professores em formação são encaradas, portanto, como possibilidade de construção e re-construção de conhecimento, são espaços de re-construção da experiência do sujeito consigo mesmo. Assim, as narrativas são aqui tomadas sob duas perspectivas complementares: i) o ato de narrar reflete sentidos construídos numa relação dialógica entre sujeitos e discursos ii) As ações coletivas também se singularizam nos modos particulares como cada sujeito enreda suas narrativas.

Se por um lado as condições históricas dos sujeitos coletivos determinam-lhes condições também coletivas de construção do conhecimento, por outro, o conhecimento se

dá no modo como o sujeito, a partir das condições de existência, vai dando sentido ao que lhe acontece, singularizando-se na forma como está no mundo e como o significa.

### **Narrativa e memória no movimento do discurso**

Analisando as narrativas como um trabalho simbólico em que a linguagem tem papel preponderante, a questão da memória é assumida menos como uma questão de evocação de fatos do passado do que como uma questão de discurso. Como nos lembra Bakhtin, a palavra (discurso) tem memória porque passou pelo crivo ideológico de um dado grupo social em uma dada esfera de atividade humana. Portanto, quando narramos nossas experiências, os sentidos em circulação não são sentidos de um indivíduo apenas, mas sentidos inscritos num discurso e em relação com outros discursos, compartilhados por aqueles que se inscrevem num dado espaço discursivo. De acordo com Bakhtin, “o valor biográfico pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta minha própria vida, e pode dar forma à consciência, à visão, ao discurso, que terei sobre minha própria vida” (BAKHTIN, 2000<sup>4</sup>, p. 166).

O postulado bakhtiniano sobre a biografia e autobiografia parece fundamental para compreendermos a relação entre memória e identidade. Permite-nos compreender que a memória se instaura a partir da relação entre sujeitos e entre discursos, ou seja, os relatos autobiográficos só adquirem unidade a partir de outros discursos e a história atua sempre como força organizadora do processo narrativo. Nas palavras de Miotello, tomando os estudos bakhtinianos como base para discutir a questão da memória,

O centro organizador da memória está fora de nós, e não dentro. Procuramos no lugar errado se procurarmos dentro de nós [...]. Nossa memória não pode derivar diretamente da natureza. Nossa memória apenas é memória quando se impregna de conteúdo ideológico, sócio, e isso só se dá no processo de interação social. O mundo externo apenas se dá a nós por signos.

As palavras sendo signo por excelência, são o lugar por excelência da memória ( MIOTELLO,2006 p. 277-287).

Para Bakhtin (2000), o sujeito não se torna narrador de sua vida porque conhece a totalidade, mas porque traz os valores do mundo e estes participam da narrativa como uma forma de estruturar o mundo. É desta perspectiva teórica que encaramos as narrativas de professores: o que os professores trazem de suas experiências pessoais em suas narrativas não lhes deixa esquecer o que eram, de onde vêm, de que posição social falam. As lembranças do que fomos, do que somos e do que não fomos ou não somos, inscritas no discurso, produzem

deslocamentos e efeitos de identidades, efeitos decorrentes não de uma vontade soberana e calculada do sujeito, mas de posições sociais e ideológicas que ocupa no mundo, dentre elas a de professor.

Assim, as narrativas são textos/discursos que traçam o quadro imaginário que situa o professor na relação com o lugar que ocupa na sociedade e com os condicionantes históricos. Partir destas representações para a construção de iniciativas de formação é uma possibilidade de inversão de concepções de formação que partem de um protótipo único, de saberes e competências generalizantes. De acordo com Arroyo:

Nessa lógica, os cursos específicos de formação de professores do campo e de professores indígenas e quilombolas não passariam de cursos comuns, genéricos, com as devidas e permitidas adaptações, mais ou menos elásticas. Ao serem incorporados como cursos das universidades, poderão ser pressionados a perder seu caráter específico, sendo reduzidos a secundárias adaptações (ARROYO, 2012, p. 359).

As narrativas, como possibilidade estratégica de fugir à lógica denunciada por Arroyo, oferecem possibilidades de construção e re-significação da formação docente a partir das experiências de si que não são individuais, posto que nelas se imprime uma pluralidade de acentos valorativos oriundos de diferentes esferas sociais, de diferentes interações humanas, algumas ainda ancoradas na idealização da escola modelar, com fortes reflexos da histórica marginalização dos sujeitos do campo, outras, carregados de sentidos políticos e culturais acumulados historicamente e com possibilidade de serem incorporados ao currículo da formação.

Assim, a abordagem discursiva adotada neste estudo se inspira nos estudos bakhtinianos. Como adverte Brait (2006, p. 9): “Ninguém, em sã consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto *formalmente* (grifo da autora) uma teoria e/ou análise do discurso, no sentido em que usamos a expressão para fazer referência, por exemplo, à Análise do Discurso Francesa”. No entanto, segundo a autora, não se pode negar que Bakhtin e seu Círculo tenham dado contribuições importantes ao surgimento de uma análise dialógica do discurso (Brait, 2006).

Em adesão a esta observação, é possível dizer que já em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Voloshinov (1988)<sup>5</sup> apresenta o esboço de uma metodologia de estudo que vai do discurso às formas linguísticas, propondo, assim, uma definição e uma nova abordagem do objeto. Procurando situar as bases da teoria marxista aos estudos da linguagem, Bakhtin/Voloshinov (1988) assevera que tudo que é ideológico está carregado de densidade sógnica. Signo e ideologia se correspondem, de modo que um não existe sem o

outro (p.31). É na tensão motivada pela disputa de sentidos distintos que a palavra vai sendo impregnada de índices valorativos contraditórios, e, por isso mesmo, ela carrega em si o traço da luta ideológica e de classes.

### **Representações de escrita no contexto da formação**

Quando se trata de práticas de leitura e escrita, é comum remetê-las diretamente à escola como principal instituição agenciadora destas práticas, mesmo quando tais crenças não se explicitem, posto que as representações mais comuns é de que no campo a grande maioria das pessoas não lê ou pouco lê, de tal modo que a criança do campo não encontra em casa um ambiente de referência de leitura e escrita. No entanto, se consideradas as condições históricas e sociais em que se dão estas práticas, é preciso relativizar essa crença em relação à escola enquanto única responsável pela inserção dos sujeitos em situações de escrita. Mesmo admitindo que à escola cabe boa parte desta responsabilidade - principalmente se observarmos que os grupos sociais que se vêem excluídos de situações concretas em que ocorre o uso efetivo de diferentes bens e produtos da cultura escrita depositam na instituição escolar uma grande expectativa em relação à sua inserção ao mundo letrado - é preciso atentar para outros espaços em que os sujeitos estão imersos em eventos de escrita. É preciso notar que a participação social dos sujeitos do campo em espaços de luta implica muitas experiências com a leitura e escritas, embora quase sempre invisíveis pela escola.

Os dados a seguir nos põem em contato com diferentes representações de escrita construídas pelos sujeitos em formação. No primeiro item, procuraremos depreender sentidos construídos sobre o contato com práticas de escrita escolares.

### **Sentidos de práticas escritas na escola básica do campo**

Neste item, as análises buscam evidenciar representações dos alunos em formação sobre suas práticas de escrita vivenciadas na escola básica. Neste processo de rememoração experiencial com a escrita, uma rede de sentidos vai sendo tecida como base referencial para o processo formativo, na medida em que no retorno a diferentes experiências, algumas vão sendo refutadas, negadas, outras refeitas e até mesmo identificadas como possíveis de serem retomadas nas novas experiências educativas. Portanto, o ato de narrar se dá numa relação heterogênea com as experiências, diferentes sentidos são construídos e outras possibilidades de ensino e aprendizagem se atualizam.

1. (...) não costumava escrever nada na escola porque era difícil eles passarem pra gente escrever. Mais era pra ler. Escrever um pouco só sobre redaçõezinhas sobre o final de semana, besteirinha assim. Eu não gostava muito de escrever não. (E.I.-15)<sup>6</sup>

2. A gente trabalhava com redações sobre minhas férias, sobre a minha família, sobre a relação de amizade, de amigos. Começamos também a trabalhar a narração, descrição, dissertação a partir da sexta série (E.I.-25)

3. Ah... a minha escrita era horrível, até hoje eu tento escrever... por exemplo/a minha escrita era muito a questão do copiar. Eu fazia tipo um resumo, eu tirava... uma colcha de retalhos né? Como a gente chama hoje que tu fazes aí: põe uma frase escrita, dá a leitura e tu vai copiando. Era praticamente do copiar. Isso era muito o trabalho que a professora fazia. (E.I. 27)

Os três recortes acima foram extraídos de entrevistas individuais realizadas com os professores, a partir da seguinte pergunta: “que lembranças você tem das atividades de escrita realizadas na escola em diferentes fases de sua vida escolar?”

Referindo um contexto de ensino-aprendizagem em escolas do campo, os três segmentos apontam para uma realidade das escolas brasileiras, sobretudo as escolas do campo, se considerarmos o legado histórico da educação dos sujeitos do campo, sempre à margem das políticas públicas de ensino no país.

No recorte 1, a educanda nega qualquer prática de escrita vivenciada na escola. Tal ‘esquecimento’<sup>7</sup>, possivelmente se dá em relação à ausência de práticas significativas de escrita no ambiente escolar, pois sabemos que na escola muito se escreve, embora esta prática, em muitas das nossas escolas, se restrinja quase sempre a cópias e exercícios de metalinguagem - atividades pouco ou de modo algum significativas. Essa suposição se confirma na sequência do enunciado em que a educanda sugere que na escola escrevia-se muito pouco, apenas *redaçõezinhas sobre o final de semana, besteirinha assim*. Os léxicos *redaçõezinhas e besteirinha* são semanticamente intercambiáveis nesta situação de linguagem e neles se imprime um tom negativo em relação ao gênero redação, assim como às temáticas tradicionalmente preferidas pela escola. Por esta representação, justifica-se a recusa, a negação da professora em relação à escrita escolarizada, ao lugar comum das redações escolares: *Eu... eu não gostava muito de escrever não*.

No recorte 2, mantendo a discursividade do recorte 1, a educanda procura caracterizar os tipos textuais requeridos pela escola. O gênero redação aí também se destaca na preferência escolar. Também aí a educanda refere-se aos tradicionais temas das redações escolares (*A gente trabalhava com redações sobre minhas férias, sobre a minha família, sobre a relação de amizade de amigos*). Ora, tanto neste segmento quanto no segmento analisado acima, circula um discurso que põe em evidência uma prática de escrita escolar

centrada em tradicionais temas já antecipados pela escola, desprovidos de ancoragem na vida cultural dos sujeitos, a não ser aquela caracterizadora das redações escolares que é a reprodução de modelos textuais e de estereótipos de família, de trabalho, de lazer, etc., sem qualquer referência às vidas dos sujeitos escreventes e ao desafio à criatividade.

No recorte 3, além de caracterizar a cópia como a forma mais usual de colocar o aluno em contato com a escrita, o educando avalia sua produção neste contexto de ensino e aprendizagem, lembrando que quando a escola demandava-lhe a produção escrita, não alcançava sucesso nesta empreitada (*Eu fazia tipo um resumo eu tirava, uma colcha de retalhos né?*). Ora, submetida à automatização da língua, o sujeito que se põe a escrever não poderia apresentar outro desempenho que não a fragmentação da escrita (*Põe uma frase escrita, dá a leitura e tu vai copiando*). Escrever sobre o quê? Para quem? Em que situação do vivido?

Assim, na avaliação do educando sobre suas habilidades de escrita subjaz também uma avaliação das práticas de escritas adotadas pela escola, cujo resultado é a desaprendizagem das funções da escrita (SOARES, 2004).

Estes recortes memoriais, além de possibilitarem a compreensão de como estes sujeitos foram aproximados de práticas de escrita no contexto escolar, permitem, sobretudo, situar estas práticas no contexto sócio-histórico determinante das condições de acesso à escola e ao mundo da cultura escrita, condições que reforçam uma concepção de letramento centrado na relação individual com a escrita, descartando processos vivos da dinâmica social dos sujeitos coletivos, os quais dinamizam outros gestos de escrita diferentes da cópia, pois na vida há muito a escrever e para quem escrever, significativamente.

### **Representações sobre usos da escrita no domínio do trabalho docente**

Os dados a seguir nos oferecem bases para refletirmos sobre como os professores do campo estabelecem relações entre atividades educativas desenvolvidas no campo e a escrita que textualiza ações da prática educativa. Muito se diz que o professor não lê e também não escreve, o que, de certa forma, impediria este professor de levar adiante um trabalho centrado na diversidade de gêneros discursivos, já que ele próprio não estaria envolvido com práticas de leitura e escrita demandadas pela sociedade letrada. É certo que o contato destes sujeitos com a diversidade de textos em circulação na sociedade letrada é bastante reduzido, em relação aos grupos em condições favoráveis de acesso a produtos da escrita. Talvez mais do que a leitura, a escrita seja o maior desafio para os professores se

constituírem autores de textos que sejam colocados em circulação na sua prática educativa.

Como respostas à pergunta sobre que atividades de escrita os professores realizam em função das atividades que ocupam nas escolas do campo, temos os recortes 4, 5 e 6 abaixo:

4. é:: atividades da/da/da eu sempre faço meu planejamento. Às vezes eu coloco algumas idéias no papel e tal, às vezes tenho que estar elaborando algum projeto pra estar desenvolvendo na sala de aula. Então ultimamente sim, mas não com tanta frequência (E.I. 36).

Como se pode observar, a relação com a escrita no contexto do trabalho da professora se circunscreve às ações de planejamento e organização do trabalho docente. Seu relato põe em destaque um dos maiores desafios do professor que é constituir-se autor, assumir a palavra com autonomia no fazer docente e colocar em circulação a diversidade de textos verbalizadores das suas atividades docentes. Como se pode depreender deste discurso, a professora é constantemente demandada a projetar o fazer docente, sem, contudo, exigir-lhe a produção científica do objeto de ensino, que é o trabalho de investigação de uma dada realidade a ser transformada em objeto de ensino aprendizagem. A escrita está relacionada à organização do trabalho, planejamento, projetos de ensino etc., mas não como objeto de ensino, planejada para esta finalidade.

O relato 5, abaixo, diferentemente do 4, aponta para usos da escrita como um processo de reflexão sobre a prática docente:

5. (...) escrevo porque eu estou na coordenação pedagógica, atualmente, de uma escola então eu considero... eu considero imprescindível né?, fazer textos reflexivos registrar a minha prática pedagógica, os encontros que eu faço com os educadores, os atendimentos que eu faço com os alunos que podem ter necessidades especiais educativas ou que apresentam algum comportamento diferente. Então eu vou escrevendo tudo isso. Eu tenho um caderno, aliás, um, não, dois cadernos onde eu registro todos os atendimentos que eu faço com os alunos e um onde eu registro os encontros que eu vou fazer de planejamento com os professores (E.I. 2).

Além de indicar o fazer materializado na prática diarista, enquanto uma metodologia ancorada na prática coletiva do movimento social a que se vincula (MST), o discurso acima anuncia também que o grau de letramento da professora mantém uma forte relação com práticas de escrita vivenciadas em diferentes esferas e atividades sociais determinadas pela dinâmica social. É certo que não se pode estabelecer uma relação causal entre o nível de letramento que subjaz em seu relato de experiência educativa e o seu envolvimento com práticas de escrita. No entanto, pode-se observar, neste discurso, que a escrita extrapola atividades pontuais do planejamento escolar, constituindo-se como forma de registro de reflexões sobre a prática educativa.

Voltando-se à análise, no discurso do recorte 5, há uma relação direta entre a

prática de escrita do sujeito e a reflexão sobre o processo educativo na escola (*escrevo porque eu estou na coordenação pedagógica, atualmente, de uma escola*). A questão que fica para uma reflexão é se o domínio de práticas de letramento favorece a participação social ou se é a experiência e participação social que favorece a ampliação das práticas de escrita. Como já observaram Vóvio e Oliveira (2004), esta relação não pode ser compreendida de maneira tão linear, uma vez que o grau de alfabetismo pode resultar, para uns, de práticas vivenciadas no trabalho, para outros, na família e para outros ainda, de exposição a certos tipos de instrumentos etc.

6. Só os cadernos de reflexão, mas o diário eu tinha porque eu gosto de escrever e ir anotando o que está acontecendo no meu dia dia, o que está acontecendo de bom ou de ruim. Depois eu percebi assim por ((incompreensível)) pra fazer essas coisas duas vezes. Então eu vou deixar isso pra lá, aí eu abandonei, até porque também a minha vida no acampamento é muito corrida. Eu sou/ trabalho de manhã com a com é/ com educação infantil. Trabalho à tarde com português de quinta série. Sou coordenadora de núcleo é/ faço parte do coletivo estadual de educação do movimento sem terra. Então é muito corrido (E.I. 30).

Neste recorte, o diário é também um objeto a que a professora recorre com frequência em suas práticas de escrita, tanto por exigência da organização (MST), quanto por reconhecer a importância desta prática escrita como forma de registro e reflexão sobre as ações diárias na escola. No entanto, enquanto no recorte 5, há uma representação positiva em relação ao diário utilizado como metodologia de trabalho, no recorte 6, a prática diarista se apresenta inviável pelo acúmulo de atividades assumidas nos processos organizativos do assentamento, optando pelo “caderno de reflexão”, que são os registros das atividades desenvolvidas no domínio da militância. Ainda aqui a produção escrita se apresenta como uma tarefa, tanto nos cadernos de reflexão como no diário, de tal modo que instaura-se uma dicotomia entre os registros demandados pelo movimento social a que se filia a professora e o diário adotado espontaneamente para registro das atividades escolares. Embora a escrita se amplie, não há a compreensão de que os registros devem articular diferentes experiências formativas porque todas convergem para a re-significação da formação, canalizando as expressões da luta para outros processos formativos.

### **A escrita no espaço da formação universitária**

Os dados a seguir foram extraídos dos diários de sala de aula, produzidos especificamente no contexto da disciplina Leitura e Produção Textual, na primeira etapa do curso.

7. Nesta aula vamos somente refazer os nossos textos infelizmente, infelizmente não por estarmos refazendo e sim ter a certeza que a minha produção de texto não está sendo bem construída com perfeição, às vezes mim pergunto: mas quando vou fazer alguma coisa com perfeição? Por que não é desculpa de dizer que não mim interesse, não presto atenção etc.

As vezes não consigo entender porque já fiz o ensino fundamental, o médio e continuo com as mesmas deficiências (Diário de sala de aula).

Neste recorte duas experiências se cruzam: o contato com a escrita na escola e a experiência vivenciada atualmente na universidade. Desta relação decorre uma representação negativa da prática de escrita vivenciada na universidade (*Na primeira aula vamos refazer o nosso texto infelizmente...*). Nesta sequência, há uma apreciação valorativa do procedimento de reescrita adotado pelo professor na aula de produção textual. No entanto, no fio do discurso, este sentido negativo em circulação é imediatamente interditado pelo recurso à correção (*não por estarmos refazendo e sim ter a certeza que a minha produção de texto não está sendo bem construída com perfeição*). Mas é relevante perceber que a professora, ao fazer a correção do dito, produz uma imagem negativa de sua escrita. Possivelmente, a posição que ocupa e a pressuposição que traça em relação ao seu leitor privilegiado - o professor- motiva esse deslocamento de identidade, ou seja, a alteridade interfere no horizonte discursivo do sujeito que enuncia porque o outro não lhe é indiferente.

Prosseguindo a análise, os enunciados seguintes permitem dizer que o jogo discursivo agenciado pela auto-reflexão põe em cena sentidos de projeção da professora em relação à sua condição de escrevente (*... as vezes me pergunto: mas quando vou fazer alguma coisa com perfeição por que não é desculpa de dizer que não me interesse, não presto atenção etc.*). Atualiza-se, nesse dizer, a voz escolar. Ou seja, trata-se de uma réplica a um discurso escolar segundo o qual o 'fracasso' do aluno estaria ligado a uma 'disposição individual' que se traduz em desinteresse, falta de atenção às aulas, discurso que leva o aluno a impingir a si, e somente a si mesmo, as causas do seu insucesso escolar.

Além disso, prevalece no imaginário da aluna uma situação ideal de letramento, que deve ser alcançada (*mas quando vou fazer alguma coisa com perfeição...*). É esta concepção autônoma de letramento (KLEIMAN, 1995) que privilegia a relação individual do sujeito com a leitura/escrita/, e que também embasa as representações que o sujeito constrói de si enquanto escrevente.

Como se pode observar, na universidade esta voz ainda ecoa fortemente no imaginário dos alunos, produzindo identidades que estereotipam e estigmatizam. Dizer que não consegue entender porque o longo percurso escolar só serviu para legitimar 'deficiências' é uma discursividade que coloca em evidência uma escola que transforma diferenças identitárias em

deficiências (*As vezes não consigo entender porque já fiz o ensino fundamental o médio e continuo com as mesmas deficiências*).

É nesse contato entre uma memória discursiva de experiências de escrita anteriores e a prática de escrita na universidade que as identidades da professora do campo são re-feitas, no contexto da formação inicial, ao mesmo tempo que favorece a aprendizagem nos gestos reflexivos, elaborando expectativas em relação à escrita.

8. Estamos refazendo dois resumos que tínhamos feito antes, melhorando algumas coisas. É bastante cansativo esse processo de fazer resumo e refazer o mesmo, buscando melhorar as idéias, deixando-as mais claras e compreensíveis para o leitor.

Reconheço minha dificuldade de mudar o que está feito no texto, por não querer modificá-lo, sei que não é bom isso e vou tentar mudar isso ao longo do curso. Mas por outro lado, estou achando que melhorei significativamente na elaboração de resumos e na produção de textos coerentes, minha dificuldade é maior na coesão e estrutura do texto. (Diário de sala de aula)<sup>8</sup>.

Em 8, o professor tematiza o processo de escrita e re-escrita de resumos, evidenciando sua resistência em relação à estratégia de ensino adotada pelo professor, qual seja a re-escrita do texto. É possível falar de duas vozes, pelo menos, cruzando-se nesse discurso: i) a voz do professor em formação que se textualiza como recusa à re-escrita do texto, possivelmente porque dialoga com uma memória social de práticas de re-escrita nos moldes propostos pela escola, muitas vezes traduzidos em cópias, como vimos em recortes anteriores (*É bastante cansativo esse processo de fazer resumo e refazer o mesmo*) e ii) a voz científica que vincula a prática de re-escrita à possibilidade de o aluno vir a produzir textos mais coesos e coerentes para atender aos seus propósitos discursivos. No discurso do educando, esta voz emerge, materializando-se no enunciado: *...buscando melhorar as idéias, deixando-as mais claras e compreensíveis para o leitor*. Como se pode notar, duas concepções de texto se cruzam nesse discurso: uma cultivada pela tradição escolar e outra identificada como objeto da formação na universidade.

É um discurso que, por um lado se ampara na racionalidade conhecedora do sujeito (*reconheço, sei*), inclusive de sua resistência a outras identidades, face à exigência da universidade em relação a outras práticas de escrita (*Reconheço minha dificuldade de mudar o que está feito no texto, por não querer modificá-lo*); por outro, projeta, com base em sistemas de referência da universidade, possibilidades de mudanças, de adesão a uma outra identidade (*sei que não é bom isso e vou tentar mudar isso ao longo do curso*). Ao mesmo tempo que se trata de um discurso que resistente a mudanças, paradoxalmente, emerge neste discurso sentidos que compartilham da proposta de compreensão do outro – a universidade. De outro modo, a imagem de leitor/escritor universitário torna-se base para as projeções de

novas identidades do sujeito em formação, a partir da qual avalia sua trajetória acadêmica (*Mas por outro lado, estou achando que melhorei significativamente na elaboração de resumos e na produção de textos coerentes, minha dificuldade é maior na coesão e estrutura do texto*). Nesse gesto, o que se observa é um posicionamento axiológico do sujeito, distanciando-se para emitir uma avaliação sobre sua escrita (*melhorei significativamente na elaboração de resumos e de textos coerentes....*).

### **Considerações provisórias**

As narrativas de experiências de escrita dos professores em formação não apenas nos indicam como estes sujeitos constroem sua percepção em relação a suas práticas de letramento escolar e não escolar, mas também oferece possibilidades de aprendizagens nestes gestos memoriais. Nestes relatos há uma articulação entre experiências vividas, experiências atuais e projeções, de tal modo que muitas vezes tais projeções se orientam por representações da sociedade escriturária.

Os dados nos sugerem que os relatos autobiográficos constituem espaços vigorosos de reafirmação da identidade coletiva destes sujeitos, particularmente no que concerne às condições históricas de acesso à cultura letrada. Os relatos evidenciam ainda a negação de direitos a uma classe social, não se tratando apenas do direito à leitura e escrita. Na verdade o não domínio da leitura e da escrita já põe em evidência as causas mais profundas da exclusão social de uma classe por outra. As narrativas de educadores se apresentam como um espaço vigoroso de autoformação, na medida em que oferecem possibilidades de re-significação da formação individual e coletiva. Além da leitura e escrita, muitos outros aspectos da formação podem e devem ser enfatizados, tendo em vista a reconstrução dos processos formativos dos sujeitos do campo, tendo a experiência vivencial dos sujeitos como fonte geradora de conhecimentos curriculares.

---

<sup>1</sup> Profa. Dra. da Faculdade de Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Pará/Campus de Marabá. Docente do Programa de Pós-Graduação Linguagem e Saberes na Amazônia e do Programa de Pós-Graduação Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia. Coordena o Grupo de pesquisa Discurso e Ensino-nilsa@ufpa.br .

<sup>2</sup> Professores de escolas básicas do campo e alunos do curso de graduação em Letras.

<sup>3</sup> Este último instrumento de composição de narrativas foi adotado pela Profa. Dra. Corinta M. G. Geraldi (Unicamp), em 2007, quando realizou um encontro de formação com a turma. Parte dos dados utilizados para análise, neste trabalho, foram extraídos destas narrativas.

<sup>4</sup> 1979 é a data da primeira edição.

<sup>5</sup> 1929-1930 é a data da 1ª edição de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 1988 é a data da edição consultada.

<sup>6</sup> El corresponde a *Entrevista Individual* e 15, à ordem de realização das entrevistas.

<sup>7</sup> Referimos aqui a um esquecimento de caráter ideológico, orientado pelas condições materiais de existência.

---

<sup>8</sup> Os recortes 7 e 8 foram também analisados em Ribeiro (2009).

## Referências bibliográficas

- ARROYO, M. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R.S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 359-365
- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Huicitec, 1988.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BOURDIEU, P. **A Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da USP, 1982.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.
- BRITTO, P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In.: RIBEIRO, V. M (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004, p. 47-64.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas e alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995, p. 15-65.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: Geraldi, C.M.C; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. (orgs. ) **Escola Viva**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2004, p. 113-134.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MIOTELLO, V. A memória do passado em jogo com a memória do futuro constitui sentidos agora. Daí que os projetos de dizer dos sujeitos têm importância. In: \_\_\_\_\_ et al. **Veredas bakhtinianas: de objetos a sujeitos**. São Carlos, S.P.: Pedro e João, 2006, p. 167-176.
- OLIVEIRA, M. K. e VÓVIO, C. L. Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo. In.: RIBEIRO, V.M (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004, p.155-174.
- RAMA, A. **A cidade das letras**. Trad. de Emir Sader. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- RIBEIRO, N. B. Educadores e educadoras do campo: nas experiências de si o espaço de auto-formação. In: SALES, M. G. (org.) **Linguagem e Identidade Cultural**, João Pessoa: Editora Idéia, 2009, p. 25-50.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.