

Problematizando a escrita com professoras em formação

7

Discussing writing with teachers in training

Felipe Gustsack*

Resumo: As reflexões que apresento tematizam a formação de professoras para a Educação Básica em sua relação com questões de escrita. Sua elaboração emergiu do trabalho de formação no Curso de Pedagogia em articulação com a pesquisa “Educação e linguagens – a escrita e os professores”, na Universidade de Santa Cruz do Sul. Sua origem decorre também de problematizações quanto à escrita, aos métodos e às compreensões dessa aprendizagem importante para a educação, concebida como ação dialógica intencional, que desenvolvemos seguindo interações organizadas de maneira que vivenciando seu itinerário aprendemos a ser/conhecer quem somos e o mundo. Observações iniciais mostram que a escrita, independentemente do nível de ensino, configurou-se como um “problema” que persiste, redundando em lamentações recorrentes na passagem dos estudantes pelas salas de aula. Considerando isso, tenho trabalhado, juntamente com bolsistas de pesquisa, com oficinas de escrita como estratégias de pesquisa e de aprendizagem. As oficinas foram planejadas e desenvolvidas com a participação de professoras em formação, segundo a metodologia sociopoética. (GAUTHIER, 2001). Alguns resultados mostram que as aprendizagens da escrita, ainda hoje, se mantêm atreladas a atividades artificializadas pelas práticas pedagógicas, sendo que as mesmas inviabilizam uma articulação da escrita com os modos de ser e viver.

Palavras-chave: Formação de professoras. Educação Básica. Linguagens. Escrita. Aprendizagem.

Abstract: This reflections thematize training teachers for basic education in its relation to issues of writing. Its elaboration emerged from the work of training in Pedagogy Course in conjunction with the search for “Education and languages – writing and teachers” at the University of Santa Cruz do Sul.

* Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). *E-mail:* fegus@unisc.br.

Its also derives from problematizations about the writing, the methods and understandings about this important learning for education, conceived as dialogical and intentional action, which developed following interactions organized in such a way that experiencing your itinerary we learn to know who we are and the world. Initial observations show that writing, regardless of level of education, set up as a “problem” that persists, resulting in recurring laments of students in their passages through classrooms. Considering this, I have worked together with research fellows, with writing workshops as research strategies as well as learning. The workshops were planned and developed with the participation of teachers in training, according to the sociopoetic methodology. (GAUTHIER, 2001). Some results show that the learning of writing, even today, remain tied to the artificialized activities by pedagogical practices, so that they prevent an articulation of writing with the ways of being and living.

Keywords: Training of teachers. Basic Education. Languages. Writing. Learning.

Apresentação

As reflexões e o modo como essas são apresentadas neste artigo mantêm intencionalmente um vínculo direto com as próprias ações de pesquisa da qual decorrem, o que o aproxima, em alguns momentos, do que chamamos de relato de experiência. Em defesa dessa estrutura como outro modo de produzir e apresentar reflexões científicas decorrentes de nossas ações acadêmicas, advogo a causa de que são os professores em formação os principais destinatários dessas produções. Além disso, vale lembrar o fato de que é o repertório de nossas experiências, povoadoras da intimidade de cada um, aquilo que garante que podemos aprender e continuar a aprendendo. Nesse sentido, vale lembrar as palavras de Larrosa, quando afirma que

a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (2002, p. 20-28).

As práticas e metodologias de escrita de professores em formação são aqui tomadas como aportes de aprendizagens importantes na formação de professoras para a Educação Básica.¹ O estudo decorre de pesquisa com a

¹ A opção pela terminação feminina dessa palavra ocorre em respeito ao fato de que a grande maioria das pessoas que participaram e ainda participam deste estudo é de mulheres.

escrita dessas professoras em formação, para a qual alegam dificuldades, o que pode ser constatado nos textos que apresentam como atividades pedagógicas, tais como: autoavaliações, ensaios, artigos, monografias, relatórios de estágio e mesmo em outros mais simples, como: bilhetes, *e-mails* e mensagens. Além disso, muitas professoras admitem essa dificuldade também nas suas práticas profissionais, referindo-se às escritas de sala aula, registradas em diferentes suportes, mas, além disso, da dificuldade em propor atividades de aprendizagem da escrita a seus alunos, ou seja, de pensarem estratégias para que esses invistam e evoluam na textualização.

Como já mencionei, a motivação inicial para realizar a pesquisa que deu origem a este estudo foi a preocupação, tanto minha quanto das estudantes de licenciaturas que participaram das ações de pesquisa, com a qualidade de sua formação, considerando que essa tem relação significativa com as características da comunicação que se estabelece entre aqueles que vivenciam o processo educativo e que esse, necessariamente, implica trabalho com as linguagens, especialmente com a escrita. Ainda que a comunicação não seja a única função da linguagem é uma das suas mais importantes possibilidades, por isso julgo oportuna e necessária a ampliação do debate sobre a formação de educadores problematizando a linguagem escrita. Ademais, acredito, como Bakhtin (2003, p. 264-265), que a língua integra a vida da mesma forma que a vida entra na língua com enunciados concretos, sejam eles orais, escritos, pictográficos, enfim, por meio de qualquer linguagem, de qualquer estrutura simbólica, pois todos fazem parte do vasto campo da comunicação humana. Para tanto, parti de considerações acerca das aprendizagens do ofício de educador (ARROYO, 2000); da língua como um fluxo em espiral que se precede naqueles que a aprendem, ensinando-se e sugerindo sua própria compreensão (MERLEAU-PONTY, 2004); da relação entre sentido e linguagem (BAKHTIN, 2003); e do fato de que nós, humanos, nos estruturamos como sistemas autopoieticos, desenvolvendo características biológicas, saberes e linguagens nas quais habitamos. (MATURANA, 2000; ECHEVERRÍA, 2006).

A opção de propor uma pesquisa com professoras em formação teve e tem repercussões em diferentes instâncias de ações: na abordagem teórica do tema da escrita, nos recortes metodológicos, na escolha e construção de “instrumentos” e/ou estratégias de emergência e de análise dos dados, bem como no cuidado com a escolha das palavras que nos permitem dizer como pensamos-aprendemos, evitando armadilhas discursivas herdadas de “uma razão fechada nos princípios da lógica clássica”. (MORIN, 1999, p. 27). A essas repercussões aproximam-se outras, como a opção em desenvolver essas

ações de pesquisa trabalhando com um conjunto de oficinas, como método de geração dos dados empíricos.

Motivações para trabalhar com oficinas

Investigando um pouco da história do que chamamos *oficinas* percebi que a humanidade viveu diversas propostas e diferentes perspectivas de organização desses “espaços de aprendizagens”. Conforme a abordagem e a época, variavam também as concepções acerca do próprio termo e dos seus significados, alguns bastante impregnados de hierarquia e que modelavam, por isso mesmo, ações de trabalho e relações que pouco tinham a ver com o modo como as procuro compreender nessa proposta. A concepção com que trabalhei decorre das reflexões de Sennett (2009), segundo as quais a oficina é compreendida como o lugar próprio do artesão, do artífice.

Complementarmente, encontrei em Ricoeur (1990, p. 52) uma contribuição para compreender a pessoa que escreve, o autor, como um “artesão em obra de linguagem”. Assim, passei a adotar uma concepção, segundo a qual, para desenvolver o trabalho com oficinas, é necessária a “criação de um espaço para a vivência, a reflexão e a construção de conhecimentos”. As experiências envolvem a integração do pensar, sentir e agir e estão pautadas no intercâmbio de ideias, problematizações, investigações, construções e cooperação, seguindo, em termos gerais, o que propõe Mello (1994).

Assim foi se delineando o caminho que levou à realização de oficinas para questionar a escrita com essas professoras em formação. Vale ressaltar, todavia, que o caminho teve como ponto de partida a preocupação em trabalhar segundo os princípios da complexidade (MORIN, 2002), a partir dos quais questionamos e nos deixamos questionar pelos processos da aprendizagem e das linguagens na educação. Para seguir tais princípios, procuro compreender a aprendizagem como um fluxo auto-organizativo, sendo essa auto-organização inerente à complexificação humana. Corroborando essa abordagem a biologia da cognição desenvolvida por Maturana e Garcia (1995), segundo a qual viver é aprender. Permito-me pensar que o que chamamos de complexificação é a aprendizagem como fluxos auto-organizativos, ou seja, modos como os seres humanos produzem-se a si mesmos (*autopoiesis*), o que só pode emergir na medida em que esses seres operam *com e nas* linguagens. Disso decorre compreender as linguagens como modos de existência e ampliação do humano na invenção do mundo, ou seja, espaços do ser-agir que tornam possível o fluxo auto-organizativo,

para os quais concorre a educação, entre tantas outras ações, articulada na inseparabilidade do conhecer-viver.

A observância desses princípios nos levou, inicialmente, a pensar as ações de pesquisa segundo a abordagem da pesquisa-ação, ancoragem teórico-metodológica que contempla a participação das acadêmicas no processo de pesquisar, transformando sua realidade, bem como a consideração das interações e intervenções do pesquisador nesse fazer. Nessa direção, tomava como foco a preocupação de promover com essas professoras um espaço de trocas, para o qual pudéssemos levar nossas angústias, dúvidas, interesses de debate e também aprendizagens com a escrita, sem, contudo, cairmos numa cópia de espaços e estratégias tradicionais de aprendizagem de sala de aula.

Considerando a complexidade desses aspectos do processo de pesquisar, surgiram alguns limites quanto aos recortes conceituais de sociedade, de linguagem e dos instrumentos de produção e análise dos dados de pesquisa, que embasam as propostas de pesquisa-ação. Fui convencendo-me da necessidade de trabalhar com oficinas, uma vez que não designaria com essa estratégia de ação pesquisadora, tampouco com a palavra, algo pronto e acabado em termos de método e de espaço para a ação e invenção dos nossos próprios conceitos de sujeito, linguagem e realidade social.

Trabalhar com oficinas nos permitiu maior liberdade para propor as atividades de textualização, integrando o diálogo crítico e reflexivo de todos nós com a aprendizagem da escrita sem desconsiderar o envolvimento do corpo, da imaginação, da invenção, do contexto e das emoções. Além disso, as oficinas foram se definindo no processo mesmo de sua realização, como um fluxo permanente de evolução em espiral, como um espaço em que pudemos agir, inventar, conviver, aprender em cooperação com os outros. (BADARACCO DE SCHULZ, 1991; ANDER-EGG, 1991). Tal situação foi de grande importância para nós, uma vez que, como Maturana (2000), penso que é porque somos seres de linguagem que se tornam possíveis as coordenações de coordenações de conduta que nos possibilitam conviver e, nessa convivência, podemos ser o humano que somos. Trata-se de um *pôr-se de acordo* com a vida na comunicação com os outros. Assim, experimentamos o movimento em que uma ação coordenava outra e o *pôr-se de acordo* foi surgindo com as práticas de escrita de cada um, entendidas como ações integradas a todo um contexto de comunicação, de diálogo. (FREIRE, 1987). Como diria Echeverría, as aprendizagens da escrita surgiram com a convivência, ou seja, “a partir de la generación de un dominio consensual que es producido en la interacción social”. (2006, p. 53).

Definido o método, isto é, as estratégias de geração dos dados empíricos da pesquisa, as definições de *oficinas* não davam conta de ancorar e dar suporte teórico ao modo de propor e de desenvolvê-las como ações de pesquisa. O fato é que operávamos, em cada oficina, com uma diversidade muito grande de materiais, técnicas, linguagens, etc. e nos faltavam bandeiras para sinalizar os avanços desejados pelo grupo e os limites necessários à toda ação pesquisadora. Nesse sentido, os debates e as leituras realizados em nosso grupo de estudos apontaram às contribuições teóricas da sociopoética, uma vez que

na sociopoética queremos elaborar cooperativamente, com a participação ativa e dialógica de todos os participantes da pesquisa, co-pesquisadores, a crítica, não apenas do concebido, mas também do percebido e do vivido – o que não se pode fazer sem mobilizar potentes afetos. (GAUTHIER, 2001, p. 25).

Aqui é importante retomar de Echeverría a expressão “interação social” (2006) articulando-a com a proposta de “mobilizar afetos” de Gauthier (2001), que se aproximam, por sua vez, da concepção de “diálogo e sentido” em Bakhtin (2003, p. 6-7) e que, a meu ver, se fazem presentes nas palavras de Arroyo (2000, p. 124-125) quando fala das “imagens do professor”. Todavia, tomo esse conjunto de ideias não como uma aproximação, que seria bastante forçada e se perderia por falta denexo, mas como base de apoio para a apresentação de alguns argumentos que foram emergindo na elaboração teórico-prática deste trabalho com a escrita de professoras.

Resumidamente, concordo com Arroyo quando nos diz que “a figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização”, uma vez que “suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens” e que “repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros”. (2000, p. 124). Ora, isso nos levou a pensar o trabalho com a escrita nas oficinas considerando os afetos, os sentidos e as interações na construção de consensos. Para isso, muito colaborou a concepção de “sentido” em Bakhtin que o diferencia de “significado”, alegando, inclusive, que só o “sentido” responde a perguntas e por isso participa do diálogo – categoria central em toda a obra bakhtiniana –, o que não acontece com o “significado”.

As oficinas de escrita: surpresas e repercussões

A partir do tema central, a escrita e os professores, e com a intenção de desenvolver a pesquisa por meio de oficinas, a primeira ação foi o convite para participação feito às alunas de licenciaturas de dois *campi* da universidade. Confesso uma certa surpresa ao constatar que o número de pessoas que respondeu ao convite foi bem inferior ao número de destinatários e que, por sua vez, o número de pessoas que compareceram às oficinas – oferecidas como atividade de formação especializada, gratuita e em turno diferenciado ao das aulas nos respectivos cursos – foi bem inferior às que acusaram o recebimento da proposta. Os números finais confirmaram um percentual de participação de, aproximadamente, 10% das pessoas convidadas.

Mas considerando a proposta de trabalhar com professoras em formação, é importante estar ciente de como suas agendas são afetadas pelas condições do “trabalhar para estudar”. O primeiro encontro com essas professoras em formação teve a proposta de desenvolver a temática: “O que é a escrita? Sentidos, outras linguagens e a escrita”. A intenção foi a de trabalhar sob a perspectiva dos diferentes vínculos e conexões entre os sentidos e a escrita, pois, considero que escrever não é simplesmente transcrever pensamentos para o papel. Compreendo a escrita muito mais como um modo de agir que vincula o humano ao meio e a si mesmo, do que como ferramenta comunicativa, reduzida à perspectiva técnica. Nessa abordagem mais linguageira,² como diriam Merleau-Ponty e Paul Ricoeur, seguindo um olhar mais filosófico, concordo com Castro quando afirma que

ao dizermos que a essência do agir é *poien* e que *poiesis* é verbo e que, portanto, verbo é essência do agir, nada tendo a ver com retórica formal e linguagem instrumental, apenas torna mais radical a questão da essência do agir. Por isso mesmo – lembremos –, quando se reduz a linguagem a código verbal e este a instrumento comunicativo, apenas se reafirma a tradição metafísica pela qual se reduziu a *poiésis* à *techné*. (2004, p. 56).

² Para Merleau-Ponty (1991, p. 94), a atividade “linguageira” da linguagem é o que “realiza a mediação entre a minha intenção ainda muda e as palavras, de tal modo que minhas palavras me surpreendem a mim mesmo e me ensinam o pensamento”. Também para Paul Ricoeur (1990, p. 41), atribuir o caráter linguageiro à experiência humana “significa que nossa pertença a uma tradição ou a tradições passa pela interpretação dos signos, das obras, dos textos, nos quais se inscrevem e se oferecem à nossa decifração as heranças culturais”.

Por isso, desde a primeira oficina, problematizei com as acadêmicas em formação as percepções que temos de nós mesmos nas relações que configuramos e que nos configuram na convivência, explorando os sentidos que somos capazes de pôr em funcionamento a partir do tato, da visão, da audição, do olfato, do paladar e da intuição. Assim, trabalhamos com vivências de cheiros, sabores, sons, imagens, movimentos e sensações, procurando perceber e compreender as diversas maneiras de estar na linguagem, em diálogo no grupo. Inicialmente, essa atividade surpreendeu as participantes que haviam vindo para a oficina com “lápiz e caderno” na mão, dispostas a “aprender a escrever escrevendo”. Imaginando que tal fato pudesse acontecer, cheguei, juntamente com uma bolsista de pesquisa³ e uma pesquisadora-colaboradora,⁴ antes do horário na sala em que seria realizado o encontro e preparamos um círculo de cadeiras, sem as mesas na frente, para que as pessoas fossem chegando e sentando nesse círculo que não oferecia, assim, suporte para apoio do caderno e tampouco poderia ser definida como um espaço tradicionalmente preparado para as práticas de escrita.

Como a proposta de trabalho estava estruturada pela perspectiva de considerar o respeito aos princípios da complexidade, um dos paradigmas explicativos da realidade em que vivemos hoje, não pretendia partir de um planejamento rígido e inalterável das ações de pesquisa. Ao contrário, na maioria das vezes, organizei e segui com o fluxo e as demandas que se iam constituindo à medida que o trabalho se desenvolvia. Vale lembrar, todavia, que isso não significava a ausência de objetivos e suporte teórico que nos orientassem. Também nessa dimensão procurei aplicar o respeito aos mesmos princípios, constituindo as bases teóricas e metodológicas para o caminho da pesquisa ao pesquisar.

Nessa primeira oficina, entretanto, considerei importante manter o planejamento inicial e debater com as participantes as razões que as levaram a tomar a atitude de chegarem com lápis e cadernos em punho. A maioria reconheceu que não havia pensado mais demoradamente sobre o assunto, incorporando desde logo a ideia de que por se tratar de uma atividade de aprendizagem da escrita e por ser realizada no contexto da universidade

³ Narjara Telöken Kipper, Naturóloga, graduada em Naturologia Aplicada pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2005) e graduanda de Pedagogia pela Universidade de Santa Cruz do Sul.

⁴ Aline Rodrigues, Pedagoga pela Universidade de Santa Cruz do Sul.

pressupunha o trabalho direto com lápis e caderno. Ilustram essa compreensão as palavras da acadêmica “A”, quando afirma: “*Criei certa expectativa com o que seria abordado nos encontros, inicialmente pensei que fôssemos escrever muito.*”

Algumas colegas, porém, se justificaram lembrando o convite recebido e que o mesmo dava a entender que precisariam desses materiais para as suas aprendizagens. Na verdade, o convite afirmava:

As oficinas se constituem como um espaço dedicado à aprendizagem da escrita. Portanto, se você acha que tem dificuldades para escrever, ou se tem facilidade, não importa, as oficinas servem para isso: conversarmos sobre a linguagem escrita e irmos, aos poucos, trocando experiências e podendo qualificar nossas maneiras de escrever. Afinal, “escrever bem” é muito importante na nossa profissão.⁵

É importante ressaltar aqui o fato de que nesta, como nas demais oficinas, procurei manter a abordagem inicial dos temas. Sempre iniciávamos com uma atividade de relaxamento e integração do grupo, perseguindo a meta, como já referimos no início deste texto, de trabalhar a partir das potencialidades de escrita das pessoas e não a partir das alegadas “dificuldades”. A razão dessa postura está na intenção de defender a tese de que a educação que vivemos e experimentamos na maioria das instituições permanece vinculada a teorias e práticas formalistas, que são responsáveis pela ausência de força vital nos processos de aprendizagem.

Assim, a manutenção dessa perspectiva didática mínima dava alguma garantia de estar constantemente encarando os sentidos das práticas educativas tradicionais que teimam em nos sugerir a possibilidade absurda de que precisamos parar de viver para aprender e vice-versa. Isso, todavia, não significa negar que as instituições de ensino sejam lugares privilegiados para a criação de encontros específicos de aprendizagem, mas aceitar a tese de que se aprende mais e melhor quando essa aprendizagem é vivenciada, experimentada em nosso ser-agir cotidiano. Em outras palavras e sob um olhar diferente, penso que ser professor é um modo específico de ser-estar no mundo, porém, não está desvinculado dos nossos demais modos de ser-estar e tampouco de nossa vida.

⁵ Os textos referentes às atividades das oficinas, bem como aqueles que remetem às falas das professoras em formação, estão apresentados no corpo do texto, indicados entre aspas e com letras em itálico para diferenciar das demais citações e referências.

Penso que muito mais do que em outras profissões, concordando com as palavras de Arroyo, “a vida toda se mistura com a condição de professor(a). É um modo de vida, de dever-ser que tensiona todas as dimensões, tempos e vivências”. (2000, p. 129). Por isso, a proposta envolvia diversos tipos de atividade cujo objetivo era vincular o aprender com o viver cotidiano das professoras, pó meio de danças, pinturas, desenhos, experimentações de sabores, texturas, aromas, cores, sons, caminhadas dirigidas, etc. Para tanto, também nos vimos convidados a lançar mão de diferentes recursos tecnológicos, tais como: giz de cera, papel *craft*, câmera fotográfica, filmadora, *datashow*, *compact disk player*, vídeos, envolvendo diversas linguagens e formas de comunicação.

Uma das primeiras repercussões dessa experiência com as atitudes iniciais das acadêmicas nos remeteu diretamente à confirmação do fato de que

os futuros docentes saem com uma visão crítica da sociedade e do conhecimento, porém saem com uma socialização aprendida em estruturas, tempos, espaços, relações sociais que internalizam imagens culturais de escola e de magistério desconstruídas dos conteúdos críticos. Os centros de formação tornaram-se ricos em análises críticas e continuam pobríssimos em vivências culturais, socializadoras de convívio, de trocas, de abertura à realidade social e à dinâmica cultural. (ARROYO, 2000, p. 131-132).

Também por essa razão foram coletivamente discutidos e planejados todos os encontros, de modo que a oficina de textualização subsequente foi sempre pensada considerando as aprendizagens e necessidades evidenciadas pelas acadêmicas participantes e procurando manter uma estrutura didática que envolvesse a sensibilização e a conexão das diversas linguagens, como a corporal, musical, plástica, oral e, é claro, a escrita e os sentidos. Para isso, encontrei suporte na metodologia sociopoética (GAUTHIER, 2001), que não apenas abre a possibilidade de participação de todos os envolvidos nas atividades de pesquisa, como permite o trabalho com diversos instrumentos e modos de geração de dados. A partir da ideia central da oficina, elaborávamos em conjunto o planejamento das ações a serem desenvolvidas no encontro presencial e, posteriormente, buscávamos os materiais necessários, compilávamos alguns textos para romper a barreira do tempo de estudo coletivo, estruturávamos, também nessa direção, as necessárias apresentações em *power-point*, selecionávamos filmes, músicas e pensávamos maneiras de movimentar o nosso corpo nesses encontros, etc. para o que

muito ajudaram as ideias elaboradas por Ricardo Azevedo (2006) sobre os sentidos, bem como as propostas da “biodanza” (TORO, 2002) e da “educação biocêntrica”. (FLORES, 2006).

Vivências e aprendizagens das professoras nas oficinas

As reflexões que apresento emergiram com a realização de um total de 14 oficinas de escrita, envolvendo 16 acadêmicas de licenciatura. A duração de cada encontro foi de duas horas, o que fez uma formação continuada, para a qual foram fornecidos atestados de 20 horas. Quatro oficinas foram realizadas com alunas matriculadas no *campus* central de nossa universidade, e as outras dez foram desenvolvidas em um *campus* avançado, localizado em outra cidade da região educacional da mesma universidade das quais também participaram as acadêmicas do *campus*-sede. Nesse sentido, interessa observar que as oficinas propostas para o *campus* central acabaram sendo suspensas, após a realização das quatro primeiras, em função do baixo índice de participação das acadêmicas – média de quatro participantes por encontro. Já no *campus* fora da sede, realizamos dez oficinas, e a média de participação foi de 12 acadêmicas por encontro, sendo que a maioria participou de todas, obtendo um atestado com cem por cento de aproveitamento.

As vivências, organizadas em parceria com as participantes, centralizaram-se nas seguintes temáticas: 1) O que é a escrita? Sentidos, outras linguagens e a escrita; 2) O outro na escrita: o real e o ficcional; 3) A escrita de si: identidade e autonarrativa; 4) Tipologias de texto e concordância verbo-nominal; 5) Tipologias de texto, coesão e coerência; 6) Normas e regras da escrita; 7) Escrita na universidade: resumos e resenhas; 8) Escrita na universidade: projeto e monografia; 9) Escrita e avaliação; 10) Considerações finais sobre escrita e avaliação.

As avaliações finais das aprendizagens da escrita realizadas pelas professoras participantes das oficinas revelaram uma diversidade significativa de perspectivas e compreensões acerca das vivências, apontando níveis de desenvolvimento diferentes. Mas, de modo geral, as considerações escritas elaboradas pelas nossas colegas permitem confirmar a perspectiva de que foi muito importante perseguir, por meio das oficinas de escrita, o significado originário dessa ação, isto é, como um fazer humano que está entrelaçado com a realidade concreta e participa dos processos dinâmicos de nossas transformações. Para isso concorre o depoimento da professora “B”, quando afirma entender “*que o domínio da língua escrita e oral é a essência para a participação do sujeito em sociedade. É por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa seu ponto de vista, produz conhecimento*”.

Em sentido mais amplo, esse depoimento também justifica a intenção de propiciar vivências nas quais o escrever pudesse ser entendido como um fenômeno complexo, pois está imbricado no devir humano, na invenção de si. Escrever, segundo essa abordagem, envolve e possibilita aprendizagens simultâneas, especialmente acerca da maneira como se escreve e daquele que escreve; isto é, do escrever como um modo de ser-agir, de envolver-se por inteiro com o que se faz. Essa perspectiva pode ser comprovada observando o que diz a professora “C”: *“Durante as oficinas foram realizadas atividades diferentes que envolviam o corpo e a mente, entendi com isso que para escrever é preciso estar relaxada e envolvida com aquilo que se pretende escrever.”*

Tratando de como passou a compreender o ato de escrever, a professora “D” defende: *“Compreendi que para escrever devemos ter um ponto de partida, uma direção, precisamos trabalhar com todos os sentidos, percebendo qual é a nossa reação a cada movimento.”* Percebo, com isso, que o escrever foi se tornando para essas professoras um momento de aprendizagem que está vinculada ao conhecimento de si, o que se diferencia de um aprender distanciado da vida (ARROYO, 2000), realizado de maneira forçada a partir de exercícios técnicos, como se pode deduzir das atitudes iniciais dessas colegas. Conforme o recorte teórico da complexidade, permito-me dizer que ocorreram, em nossas experiências, diferentes processos de complexificação, fazendo emergir para todos nós vínculos entre a aprendizagem e a vida. Corroborar essa perspectiva o fato de que nas avaliações das oficinas a professora “A” refere ter compreendido que: *“Escrever é o jeito concreto de simbolizar o que está dentro de cada um, sendo uma forma de nos colocarmos no mundo.”* Isto, por sua vez, nos permite confirmar a compreensão de que aprender é complexificar-se, sendo, portanto, imprescindível à conservação de nossa organização autopoietica (MATURANA; GARCIA, 1995) segundo a qual nós humanos somos sistemas vivos, longe do equilíbrio, e por isso mesmo somos capazes de nos produzir a nós mesmos enquanto vivemos como seres languageiros.

Finalizando este breve histórico das vivências e aprendizagens das professoras que participaram dessa pesquisa, destaco alguns aspectos que considero mais relevantes. O primeiro deles tem a ver com a dificuldade de romper com algumas das tradições acadêmicas que implicam, por parte dessas professoras, mesmo estando em uma oficina e dispostas em uma roda de conversações, flexibilizar os limites da observância rígida da hierarquia professor-aluno. Contrapondo-se a essa lógica de relações que mantém ativas as hierarquias, vale lembrar que a proposta foi a de trabalhar

com oficinas exatamente por acreditar que com esse método estaríamos inaugurando outras possibilidades de troca, de relações e de funções entre colegas que se educam uns aos outros.

Chama a atenção, entre os depoimentos das colegas, as diferenças entre a evolução de suas concepções acerca da escrita. Ilustra esse aspecto o depoimento da professora “E”: *“Compreendi que para escrever melhor temos que exercitar todas as nossas outras linguagens.”* Comparado com o da professora “F”: *“Para mim foi um aprendizado muito satisfatório, me ajudou a melhorar a minha escrita, pois eu tinha muita dificuldade de escrever aquilo que eu pensava.”* Para a professora “F”, como se pode ver, a escrita ainda é apenas uma espécie de transcrição, para um suporte externo, daquilo que pensa. Dessa diferença de aprendizagens, pude confirmar a reflexão de que não são as ações dos outros que determinam o que acontece comigo, conforme propõe o princípio da “ordem a partir do ruído” estipulado por Förster (1996).

Acerca dos diálogos que mantivemos em torno do tema *escrever melhor* – presente nas palavras da professora “E”, acima – e do *escrever bem*, procuramos problematizar juntamente com essas colegas quais são os critérios que observam para produzir tais avaliações, seja com relação aos seus ou aos textos de outros. Resultaram opiniões diferentes, que surgiram durante os debates. Para trazer aqui alguns aspectos do clima e das reflexões elaboradas nesse sentido, apresento os relatos que seguem.

Segundo a professora “A”: *“Refletimos sobre outras formas de linguagem e a escrita é só mais uma que nos permite expor nossas ideias para um número grande ou pequeno de pessoas, presentes ou ausentes. Essa forma de comunicação, apesar de ser algo pessoal, precisa ser clara e coerente para que o outro entenda a minha abordagem.”* No mesmo sentido, para a professora “G”: *“Escrever é a maior dificuldade encontrada hoje pelos acadêmicos, pois tenho a impressão de que algumas lacunas ficaram desde o início da alfabetização.”* Como se estivesse complementando, a professora “H” alega: *“Foi muito bom ter frequentado essas oficinas, pois tirei muitas dúvidas em relação à formulação de textos, e ainda vi que existem muitas maneiras de expressar-se através da escrita, inúmeras formas de interpretar.”* E, finalmente a professora “I” procura destacar o fato de que *“uma escrita de boa qualidade é aquela que é feita não somente da certeza, mas que juntamente com essa certeza, trás [sic] a invenção para encantar a escrita.”*

Julgo que foram muito importantes todos os diálogos realizados com o grupo de professoras, nos quais procuramos manter uma coerência com a

abordagem complexa, desenvolvendo ações de pesquisa que se configuraram como processos metacognitivos, na medida em que, ao se depararem com impasses, no ato mesmo de escrever, as colegas professoras em formação foram podendo perceber como estavam caminhando, no sentido de ir além das dúvidas, que tradicionalmente são tomadas por elas como *dificuldades*.

Considerações finais

O depoimento da professora “F” abre alguns sentidos interessantes para a compreensão do que classificamos, normalmente, como “dificuldade de escrita”. Comentando as aprendizagens realizadas com as oficinas de escrita, ela afirma: “*eu tinha muita dificuldade de escrever aquilo que eu pensava*”; o que remete, a meu ver, a uma concepção tecnicista que a educação leva essas professoras em formação a desenvolver. Aqui se contrapõe o pensamento de Merleau-Ponty que aponta à necessidade de não apenas aprendermos a escrever, mas também a pensar a respeito da linguagem, quando defende que “aquilo que queremos dizer não está à nossa frente, fora de qualquer palavra, como uma pura significação”. (2004, p. 118). Acredito que o equívoco de compreensão que desenvolvemos em relação à escrita e à linguagem como um todo tem origem nessa divisão entre pensamento e linguagem, entre sentidos e compreensões que deixamos se instalar em nossas ações cotidianas de formação. Acredito que nosso trabalho na formação de professores, ao permitir pensarmos as ações como meios para transformar algo nos leva a cometer dois desvios: separamos o agir do espaço da ação, do meio, e, assim, tornamos esse espaço externo a nós. Nesse viés, esse duplo equívoco que nos permite dizer que temos dificuldade de escrever o que pensamos, sem admitir que temos dificuldade de nos relacionar, de pensar com a escrita como um modo de agir, de ser-estar e de organizar a própria ação que já é o pensar.

Refletir sobre isso junto com as colegas de licenciaturas foi muito importante, na medida em que possibilitou uma série de diálogos e análises das metodologias e práticas de escrita que essas alunas promovem junto com seus alunos, numa tentativa de romper com um conjunto de práticas formalistas que tendem a fragmentar o viver-aprender. Com essa proposta pude problematizar e convidar as professoras em formação a pensar a escrita como um modo de ser-agir e que está, por isso mesmo, associado a um pensar quem escreve porque vem junto com isso uma forma de relacionar-se, de mostrar-se a si mesma e ao *outro*, de envolver-se por inteiro com o que se está a fazer.

Em outras palavras, o ato de escrever emergiu nessas ações de pesquisa como algo bem mais pleno de sentidos para nós, configurando-se para além de uma forma de registro, em um suporte externo, do processo íntimo do pensar. Em seu aspecto mais concreto, escrever passou a ser visto pela maioria das participantes como o domínio, na forma de um exercício artesanal, de uma tecnologia que contribui para a ampliação do humano. Desde um recorte mais sutil, todavia, o processo ativo da escrita passou a ter sentido na acepção bakhtiniana do termo, respondendo às questões de nossos modos de pensar e conceber o mundo em sua complexidade.

Recursivamente, finalizando essas reflexões, lembro as diferentes compreensões que foram ocorrendo em nossas oficinas acerca do que é escrever, de como e o que aprendemos no momento em que nos dispomos a “estar aí” *com e na* escrita. Escrever é mostrar o que sentimos, organizar, integrar e registrar, segundo um código, o fluxo de nossas emoções e percepções que emergem na convivência com outros: portanto, escreve-se com o corpo inteiro. Assim, a escrita envolve um processo de autoconhecimento, a invenção de uma forma de perceber-se na relação consigo mesmo e com o mundo. Trata-se, então, do fluxo de uma aprendizagem, de uma maneira de pensar e, ao mesmo tempo, de educar o pensamento, transformando-o permanentemente em um novo pensar. Nas palavras de Garcez, pela escrita estamos “atuando no mundo, estamos nos relacionando com os outros e nos constituindo como autores, como sujeitos de uma voz”. (2004, p. 8).

Além disso, de tudo o que fizemos fica a certeza, entranhada em muitas dúvidas, de que a escrita e os professores têm ainda muitos capítulos a mostrarem-se uns aos outros. E, para isso, a escrita, os professores e com eles toda a sociedade, precisam de tempo. Nas palavras de Arroyo (2000), tempo para que possamos evitar a “formalização do convívio”, das socializações e das aprendizagens necessárias ao nosso ofício de mestres.

Referências

- ANDER-EGG, Ezequiel. *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1991.
- ARROYO, Miguel G. *Oficio de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, Ricardo. *O livro dos sentidos*. São Paulo: Ática, 2006.
- BADARACCO DE SHULTZ, Mônica. *El taller es o se hace?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1991.
- BAKHTIN, Michail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 2003.
- CASTRO, Manuel Antônio de. *A construção poética do real*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.
- ECHEVERRÍA, Rafael. *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica: Juan Carlos Saez, 2006.
- FLORES, Feliciano (Org.). *Educação biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: M. Fontes, 2004.
- GAUTHIER, Jacques. *Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área da educação*. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001.
- LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 22 out. 2012.
- MATURANA, Humberto R.; GARCIA, Francisco Varela. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Psy, 1995.
- MATURANA, Humberto R.; REZEPKA, Sima N. de. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MELLO, Guiomar Namó de (Coord.). *Oficinas pedagógicas: vicissitudes e formas de sobrevivência de uma estratégia inovadora de capacitação de professores*. Brasília: Inep, 1994.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac&Naify, 2004.

_____. *Signos*. Trad. de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: M. Fontes, 1991.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Elimar Pinheiro de (Org.). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 21-34.

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TORO, Rolando Arañeda. *Biodanza*. São Paulo: Olavobras, 2002.

FOERSTER, Heinz Von. *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa, 1996.

Recebido em 14 de maio de 2013 e aprovado em 5 de junho de 2013.