

# O ESTATUTO DA LEITURA E DA ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REMINISCÊNCIAS MEMORIAIS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Gilberto Ferreira da Silva<sup>1</sup>

Maria Rosa Fontebasso<sup>2</sup>

## RESUMO

Vive-se um tempo em que a fragmentação, a fragilidade e a insolidéz permeiam a realidade. O mundo do espetáculo e das imagens parece avançar e substituir o mundo das palavras, com a conseqüente contaminação da educação em todos os níveis. Neste quadro, é interessante pensar o lugar da leitura e da escrita como processos que se têm modificado ao longo da história, mas que parecem resistir e constituir-se num lugar privilegiado de continuidade e permanência. Neste contexto, procurar-se-á resgatar os pontos mais significativos de experiências realizadas nos últimos anos, a partir do exercício de ler e escrever, em diferentes campos curriculares com estudantes em cursos de formação de professores. Com a distância que o tempo nos dá, procuramos avaliar a pertinência, hoje, de um ensino que aposta na utilização da leitura e escrita como ferramentas fundamentais para a produção de conhecimento.

**Palavras-chave:** Formação de professores; leitura e escrita; prática pedagógica.

## ABSTRACT

One lives in a time when fragmentation, fragility, and 'in-solidity' permeate reality. The world of show-biz and images seems to gain terrain and replace the world of words. As a consequence, one witnesses the contamination of education in all levels. In this scenery, it is interesting to ponder about the place of reading and writing as processes that have been changing along the history of the human race, but seem to resist such change and construe for themselves a privileged place of continuity and permanence. It is in this context that the present paper tries to recover the most significant findings of experiences that have been conducted over the last couple of years using reading and writing exercises in teachers' training courses of different areas. With the experience of time, it is assessed here the pertinence these days of a kind of education that bets on the use of reading and writing as fundamental tools for the production of knowledge.

**Keywords:** Teachers' training courses; reading and writing; pedagogical practice.

*Ler é estender-se até um outro e fazê-lo seu.  
Escrever é retornar sobre si mesmo e multiplicar-se.  
(Maria Rosa Fontebasso)*

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professor do Mestrado em Educação e do Curso de Pedagogia do Centro Universitário La Salle (Unilasalle/ Canoas).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora convidada das Faculdades Porto Alegrense (FAPA).

Vive-se um tempo em que a fragmentação, a fragilidade e a insolidez permeiam a realidade. O mundo do espetáculo das imagens parece avançar e substituir o mundo das palavras, com a conseqüente contaminação da educação em todos os níveis. Neste quadro, é interessante pensar o lugar da leitura e da escrita como processos que se têm modificado ao longo da história, mas que parecem resistir e constituir-se num lugar privilegiado de continuidade e permanência. Pode-se arriscar um prognóstico de que, num futuro a perder de vista, continuarão sendo instrumentos indispensáveis para a construção de conhecimento no âmbito universitário, independente dos recursos tecnológicos mais avançados que as instituições de ensino superior ofereçam aos seus estudantes.

Neste contexto, procurar-se-á resgatar os pontos mais significativos de experiências realizadas nos últimos anos, a partir do exercício de ler e escrever, em diferentes campos curriculares com estudantes em cursos de formação de professores. Com a distância que o tempo nos dá, procuramos avaliar a pertinência, hoje, de um ensino que aposta na utilização da leitura e escrita como ferramentas fundamentais para a produção de conhecimento. Dessa forma o suporte para a construção ou reconstrução dessas experiências sustenta-se na memória das experiências feitas pelos autores, uma vez que no dizer de Le Goff: “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (2003, p.419). Nesse sentido, igualmente se quer com isso fazer o exercício de transportar de um passado, aquilo que a memória permite, atualizando as informações de tal maneira que se possa aprender com essas reminiscências memoriais. Quer-se aqui valorizar o que a memória reteve das experiências feitas junto aos alunos de cursos de Pedagogia, passados quatro anos para então, no dizer de Ecléa Bosí, interpretando Henry Bergson que:

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando todo o espaço da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (1994, p. 47).

Partimos da afirmação de que o sujeito que lê diferentes tipos de textos já encontrou aqueles que o agradaram mais ou menos e outros que não o agradaram. Algumas vezes, ele não aprecia uma obra que a crítica incensa e gosta de textos execrados por especialistas do gênero. Resultado da multiplicidade de conexões que se estabelecem em quem lê a palavra escrita e que têm a ver com o grau de compreensão obtido, mas a excede e se insere nas trilhas das emoções e dos vínculos que aí se produzem. Tudo isso acontece, igualmente, com as leituras exigidas no ensino universitário. Neste sentido, é oportuno lembrar o que Pennac destaca acerca das relações que se produzem entre um livro e o leitor:

O grande romance que nos resiste não é necessariamente mais difícil do que um outro... Há entre ele – por grande que seja – e nós – por aptos a “compreender” que nos estimemos – uma reação química que não se opera. Um belo dia *simpatizamos* com a obra de Borges que até então nos mantinha à distância, mas continuamos toda a vida estranhos à de Musil... (1993, p. 151).

Operar-se uma reação química entre um livro e o seu leitor, portanto, não significa necessariamente uma leitura fácil e rápida. Mas, é sentir algum tipo de emoção. É perceber que se acrescentam novos significados ao vivido ou que ocorrem identificações com uma personagem possibilitando-lhe redimensionar um eventual conflito que julgava só seu; é ter acesso a uma teoria que o transporta

a um modo diferente de pensar ou reforça o que já compreendia e acreditava; ou ainda, suscita-lhe perguntas, desejo de mais informações. E, isso tudo depende de como o sujeito se encontra em diferentes momentos da vida.

No nosso trabalho<sup>3</sup>, lidamos com estudantes que sequer se encontravam no estatuto de leitor, no sentido do voluntário e qualificado exercício da leitura. Por isso mesmo, procuramos utilizar a leitura como modo altamente qualificado de ampliar a visão de mundo e de vida, aguçando a curiosidade do estudante, transportando-o para infundáveis formas de ver e de escutar o que o rodeia. Procuramos mostrar a ele o quanto a leitura poderia levá-lo a novos tempos e espaços no momento em que quisesse fazê-lo. Procuramos relacionar a leitura a uma inesgotável corrente de energia cujos efeitos, muitas vezes, tiram-nos o chão e suspendem o tempo. Procuramos mostrar que, quanto mais o leitor apurar seu gosto, mais vai ampliar e, ao mesmo tempo, restringir leituras. Ele estará disposto a novas descobertas, mas não gastará seu tempo com algo que sente não lhe trazer algum tipo de prazer, de ganho.

Assim, partimos da idéia de que produção de novos significados, ampliação de uma visão de mundo, despertar da curiosidade, gosto pela palavra escrita, busca de novas descobertas, prazer, são todas ramificações de um determinado estatuto de leitor. Daquele que sente ter algum poder sobre o texto lido, seja inquirindo-o ou aceitando-o, como contribuição à sua caminhada em busca de conhecimento. Isso dificilmente acontecerá com o sujeito que não ultrapassou sua relação de decifração do código escrito e não consegue mergulhar num texto. Nesta situação, é a separação e o não vínculo que são promovidos entre palavra escrita e leitor. Emana daí a utilização do fácil/difícil para explicar a inexistência da prática da leitura, como questão advinda de: “não entende”, “não tem o hábito”, “não foi ensinado para ler”, “não tem tempo”, dentre outras declarações.

Em nível universitário, quando se trata de um texto científico, a questão se amplia. De uma forma quase absoluta, conceder ao estudante a possibilidade de rejeitar uma leitura, tal como Pennac a apresenta, sequer chega a ser questão. O estudante escamoteia ler, mas sem a aquiescência do professor. Este usa o argumento de que não se lê para deleite, mas para compreensão de conhecimentos e, muitas vezes, para a produção de novos, nos parâmetros do rigor acadêmico. É a obrigatoriedade, o compromisso que fazem parte do discurso acadêmico. Prevalece o valor da disciplina para objetivos específicos.

Na experiência que invocamos lembrar, estivemos atentos para a validade do imperativo acadêmico, mas também para a sua incompletude. Aceitamos que existem textos complexos e que precisam ser lidos e compreendidos para serem utilizados em argumentações necessárias à produção científica. Muitas vezes, no entanto, levamos em conta de que a disciplina do estudante não é suficiente, são as questões anteriores de relação do leitor com o texto que devem ser pensadas.

---

<sup>3</sup> Destacamos aqui um período em especial em que os autores do texto viveram uma experiência de docência compartilhada no processo de formação inicial de educadores. O período (2002-2004) refere-se às disciplinas ministradas em conjunto no curso denominado de “150”, implementado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Porto Alegre. Diferentes dimensões desta docência, tais como pesquisa, avaliação e currículo foram objeto de reflexão e análise em trabalhos anteriores (Cf. Silva e Fontebasso, 2007a; 2007b; 2006).

Foucambert, ao pesquisar os processos de alfabetização em diferentes países e sobre a relação do leitor (criança ou adulto) com um texto, afirma que o verdadeiro leitor é bilíngüe, não é apenas um decodificador de códigos:

Quem decifra palavras de um cartaz, de um manual de instruções, de um cartão postal ou de um programa de televisão, na maioria das vezes pronunciando-as, não vê a escrita da mesma maneira que aquele que mergulha num romance, saboreia um poema ou descobre, em poucos minutos, as notícias impressas nas 300 mil palavras de seu jornal diário. O segundo não dispõe de uma técnica melhorada; faz outra coisa.

O primeiro utiliza a característica alfabética da língua para compreender a escrita graças ao oral que lhe corresponde. O segundo trata da escrita diretamente como uma linguagem para os olhos, como uma mensagem concebida para o olhar, não para os ouvidos (1994, p. 22.).

Procuramos, portanto, mostrar que ler, nesse sentido, é inserir-se no mundo de determinada forma, em igualdade de condições com outros que, também, dominam o ato de ler como uma linguagem, cujo poder estabelece padrões de identificação e de possibilidades de relacionamento com o outro, em qualquer instância social. Em suma, ler como leitor bilíngüe é ter poder.

Muitos dos alunos universitários com os quais trabalhamos em diferentes licenciaturas pouco liam, alguns encontravam-se na primeira situação, a de decodificadores das palavras, requerendone uma atuação específica para construir com eles postura diferente de se relacionar com o texto escrito. Neste modo diferente, propiciamos que cada um pudesse aprender a identificar as diferentes mensagens que cada texto lhe trazia, estabelecendo com ele relações de congruência ao invés de separação. Uma busca demarcada por aquilo que enfaticamente Bárcena se refere: “(...) que el lector vea, que mire, que escuche, que toque lo que hay y sienta entonces la vida. Esa vida que no se puede encerrar en los libros pero de la que, al final, algunos libros parecen hablar” (2003, p.133).

Nessa situação, é fundamental a interferência do professor e a nossa foi um trabalho inicialmente mais intuitivo do que consciente do tipo de dificuldades pela quais os estudantes estavam passando, e que deveriam ser tratadas. No trajeto, ambos aprendemos.

De partida, nosso compromisso materializou-se na análise atenta dos trabalhos escritos, a partir da solicitação de leituras prévias que julgávamos pertinentes com as práticas sociais que eles apresentavam exercer antes e durante o percurso universitário. Às margens dos escritos deles, escrevíamos inúmeros pareceres, estabelecendo uma interlocução triangular: escrita do aluno, sobre-escrita do professor e interlocução professor/aluno através da escrita de ambos.

Num segundo momento, dentro das condições materiais de tempo/espço universitários em que nos encontrávamos, reuníamo-nos para conversas em que a oralidade permitia ampliar o que fora escrito por ambos. Destas conversas, muitas vezes, surgiram outras formas de comunicação que excediam os processos de leitura e escrita, criavam laços de confiança entre professor/aluno, incentivando um trabalho acadêmico com reestruturação mais consistente. O que se tornava visível era um texto mais qualificado, o que estava subjacente era um modo diferente de se tornar leitor e escritor.

Com essa direção, procuramos realizar um trabalho que dava uma resposta diferenciada às colocações inicialmente expressas pelos alunos como: texto/ leitura/escrita fáceis ou difíceis. Ouvindo essas “reclamações” tão usuais numa sala de aula, procuramos formas de transpô-las, também por

outros caminhos, levando em conta os pressupostos que acreditávamos ser compromisso nosso explorar antes e durante a produção de trabalhos que solicitávamos aos alunos. Por exemplo, perseguimos o prazer que advém da compreensão do modo como as idéias são apresentadas, da estrutura do texto que o autor produziu, da conexão do conteúdo com outros conhecimentos já vistos, da maneira como uma argumentação poderia ser reescrita. Enfrentamos as resistências dos alunos como passos inevitáveis de uma trajetória com quem tem experiências predominantemente práticas, porque a vida lhes exige decisões urgentes a cada momento. Compreendemos que muitos alunos chegaram à universidade com uma postura “ativista” de encarar o mundo e, portanto, com um modo diverso de se relacionar com a leitura e a escrita, consideradas, muitas vezes, distantes da prática. Procuramos mostrar que ler e escrever poderia dar-lhes outras respostas para as suas urgências e o seu futuro. Enfim, assumimos como tarefa do professor partilhar e ensinar um outro sabor para degustar, com o trabalho da leitura e da escrita, menos linear e doce da “facilidade”, e sim, mais tortuoso e intenso da “dificuldade”.

Ângela Moraes (2006) em pesquisa desenvolvida junto a alunos do curso de Jornalismo, utilizando-se do método operativo na construção e reconstrução de textos observa que a correção cuidadosa por parte do professor e a possibilidade do aluno revisar o próprio texto, permitiram que a grande maioria dos estudantes aperfeiçoasse sua escrita. A autora enfatiza a importância de se considerar o texto não como um produto acabado, mas como algo que sofre múltiplas revisões em um processo interativo entre aluno e professor.

Um certo grupo de estudantes, no terceiro semestre de pedagogia, mostrava uma particular resistência a destacar-se de suas próprias experiências e exercer a escuta de referências que julgávamos importantes para uma sua interlocução. Optamos por abrir um espaço no programa estabelecido e planejamos um trabalho cujo objetivo principal seria fazê-los refletir sobre algumas preocupações que eles manifestavam e delineavam no momento vivido, em termos individuais e sociais. Escolhemos alguns mitos significativos relacionados com desafios importantes com que todos os seres humanos, de uma ou outra forma, se deparam. Solicitamos-lhe, para ler um mito em grupo, analisá-lo, identificar como o mesmo se manifestaria nos dias de hoje e, por fim, reescrevê-lo como uma história contemporânea.

Nas diferentes etapas da tarefa, observamos que as dificuldades de compreensão do texto eram vencidas na medida em que buscavam uma correlação com a vida atual, seja com a deles próprios ou com a de outras pessoas. As histórias míticas que leram lhes diziam alguma coisa, produziram sentidos a partir delas, abriram portas para o prazer de trabalhar com a palavra e o poder reescrevê-la.

Nas apresentações e nas produções escritas, as reflexões, as dúvidas, as questões apresentadas mostraram que se havia aberto um caminho para novas possibilidades de leitura e escrita. Conseguimos provocá-los e estabelecer novos vínculos.

Mesmo aqueles com mais dificuldades mostraram avanços na construção de um estatuto de leitor bilíngüe, realizaram diferentes mergulhos na leitura (alguns ainda superficiais), mas conseguiram de alguma forma traduzir em palavras próprias um rico painel de idéias que foram sendo construídas ao longo da tarefa solicitada. É como se fossem aos poucos aprendendo a transportar o sentido do texto para um outro lugar em que o sentido primeiro passa a ganhar materialidade em

outro contexto, daí não mais um contexto da leitura feita, mas o contexto da tradução realizada. Por isso mesmo, parece que esse movimento permitia aos alunos apropriar-se, transformar, mudar.

Uma outra situação com alunos do curso de pedagogia nos remete a pensar o aspecto lúdico no ato da leitura e da escrita no trabalho de formação de educadores. Seguindo ainda por esse caminho da tradução, do transportar de um lugar para outro conservando um pouco do que era no original, mas que no caminho vai ganhando novas outras formas, sentidos e cores, o trabalho proposto para a construção da pesquisa, por ocasião da feitura da monografia, estimulou os alunos, ao se deparar com as leituras de autores, definição do objeto próprio de estudo que por sua vez não se encontra isolado, descolado da trajetória de pesquisa já consolidada no campo, a um retorno sobre sua própria trajetória marcada, em grande parte, pelo pragmatismo. Observamos novamente a relutância em apropriar-se do “já dito” como elemento fecundo e provocador para o estabelecimento da proposta de investigação.

Entretanto, não como uma estratégia previamente pensada, mas como algo que nasce no ato mesmo de construir/viver a docência, mobilizamos a tradução da elaboração da proposta de pesquisa em materialidade expressa de forma criativa, onde haveria espaço, também para o lúdico. A confecção de um material que permitisse transportar do texto para um artefato em que a visualidade e a criatividade fossem componentes fundantes acabou contribuindo para um apropriar-se no próprio ato da confecção. Na produção em aula deste artefato visual, as escolhas pelo material, a forma, os arranjos constituíram-se como uma espécie de ponte que permitiu o transporte de um lado para outro. Ou seja, da idéia, inicialmente traduzida para o texto, ser novamente transportada para um outro lugar, onde o sentido primeiro permanece, mas que acaba ganhando novos acréscimos. No dizer de Larrosa:

Na tradução existe algo, o sentido, que se transporta e que, ao transportar-se, conserva-se e ao mesmo tempo se transforma, metamorfoseia-se, modifica-se. Como se na tradução se conservasse o significado que porta ou suporta o sentido, o suporte que tem ou contém o conteúdo (2004, p.77).

Um outro movimento se realizou ainda nesta segunda experiência feita. O movimento da exposição oral. O transporte do texto para o artefato visual e novamente transportado para a oralidade apresentado diante dos professores e colegas de turma em um evento organizado para isso, dentre diferentes aspectos que se ressaltaram nervosismo, euforia, encantamento e satisfação compuseram esse momento de celebração da “obra” produzida. Em síntese, podemos afirmar que a materialização através de um produto (artefato visual) acabou servindo de instrumento para que, um maior nível de apropriação das reflexões e das leituras previamente feitas, assumissem um grau de autoria maior.

A partir daqueles trabalhos, tivemos mais facilidade para propor o estudo de conteúdos específicos do campo curricular, embora várias questões ainda permanecessem e exigissem a continuidade de esforços para serem superadas.

Essas experiências nos fizeram perceber a importância de outra questão que estava implícita: a da memória, não no sentido da importância para os professores na evocação das experiências aqui trazidas, mas no que ela é como instância de constituição do sujeito. No caso, do estudante com quem trabalhávamos.

A dimensão de como a memória exercia sua força naquilo que os estudantes faziam no presente, porque o sujeito é seu passado, o qual vai se ampliando à medida que o presente se alonga para

um futuro que se constrói a cada instante. Em outras palavras, há um ininterrupto prolongamento do passado no presente, conservando-se neste e numa sempre nova composição, que Bergson chama de duração: “A duração é o contínuo progresso do passado que vai comendo o futuro e vai inchando ao progredir. Desde o momento em que o passado é incrementado sem cessar, também se conserva indefinidamente” (1985, p. 18)<sup>4</sup>. O sujeito diferencia-se de si mesmo a cada instante por trazer consigo todo esse passado ao qual é incorporado cada instante vivido, produzindo uma sempre nova reconfiguração. (Fontebasso, 2002, p. 48).

Para ultrapassar o imediatismo do cotidiano e da urgência de vida, nos valem igualmente do exercício da leitura e da escrita como ferramentas para que os estudantes pudessem refletir sobre si próprios, como movimento de possibilidades para a criação de seu presente. Propusemos rever o passado como alavanca, não como fixidez.

Assim, buscamos textos que pudessem dizer alguma coisa aos seus anseios, os quais estavam ligados a uma história de vida, principalmente, no que se referia ao trabalho que desenvolviam, principal preocupação por ser a garantia de uma continuidade de sobrevivência. Procuramos estabelecer um movimento de ampliação de conhecimentos da mesma forma que uma pedra jogada na água e que provoca círculos que se expandem. Evitamos o que desse a idéia de começar o estudo do zero a cada vez. Procuramos desacomodar e desafiar para que sentissem curiosidade e houvesse a mobilização para os estudos propostos.

Estivemos atentos para não substituir o que nos competia expor e analisar por textos que nos poupassem desse trabalho. As leituras de textos deveriam ser sempre complementares ao proposto, como forma de pesquisar e ir adiante, em que o aluno pudesse exceder a palavra do professor e construir o seu próprio pensamento e palavra, oral ou escrita.

As pesquisas quanto à capacidade de leitura e interpretação em aluno do ensino fundamental e médio no país, quase ao final da primeira década do século XXI, dão uma perspectiva de grandes “deficiências existentes”. Não é de estranhar, portanto, que no ensino universitário, embora exista o vestibular como gargalo para entrada dos considerados menos preparados, dificuldades continuem sendo encontradas. Como, então pensar na “deficiência” dos alunos? Quando o que lhes foi apresentado foi um caminho, qual tenha sido trilhado, no mínimo, ineficiente, consideramos que o desafio fosse o de recuperar esse caminho com novos traçados, cujo começo deveria passar necessariamente por uma reação química de prazer entre aluno/leitor e ofertas de leitura.

Se a leitura não faz parte de um processo de desenvolvimento da capacidade de conversa entre leitor/texto e tomada de posições, como pensar as possibilidades de escrita que não seja confundida com repetições do pensamento de outros, mas criação própria? Como falar em escrita se o mundo das palavras representa um mundo indecifrável? Se o sujeito sente bloqueios diante da leitura de um texto, o que fazer com o processo da escrita? Ou ainda, o que fazer com um aluno que vem carregado de leituras cotidianas de textos visuais? De textos imagéticos? Uma vez que, mesmo em classes populares, ou principalmente em classes populares, a televisão representa uma parte significativa e indelével das leituras feitas?<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Tradução própria

<sup>5</sup> Não é possível abordar neste texto a complexidade do mundo das aparências, da imagem, a que somos submetidos diariamente (ver: CANCLINI, 2008).

Com a leitura, um sujeito se expõe na medida em que faz seleção do que ler, nas interlocuções que estabelece, no prazer ou desprazer que ele sente com o que ele lê. Ou, simplesmente, nas dificuldades que se estabelecem, no sentido que demos anteriormente. Escrever, embora em relação estreita com o ato de ler, envolve um outro tipo de exposição. Escrever significa um outro modo de desvelar a si mesmo. Quando decidimos por uma palavra ou frase, tornam-se inevitáveis tantas interpretações quantos forem os seus leitores. Daí, estarmos à mercê de quem vai ler. Por isso, escrever pode implicar prazer como ato de criação, mas, também, sentimentos de medo e insegurança.

Ajuda, nessa caminhada, saber que há momentos em que se pode emperrar quando começamos a escrever sobre qualquer tema e em qualquer trabalho. "... a cozinha (está correto) da escrita tem muitos pontos cegos. Há muitos momentos em que temos uma idéia que não leva rigorosamente a lugar nenhum" (Mezan, p. 36). Por isso, estabeleceu-se com os estudantes um movimento de reescrever o próprio texto com o objetivo de aprimorá-lo, distanciando a necessidade de conceito ou nota. Jogando o peso do trabalho na possibilidade de escrever melhor, no sentido de tornar mais coerente, coeso e compreensivo o que o estudante desejava apresentar. Procurou-se mudar o foco dos trabalhos. A reescrita passava a ser feita para que o estudante assumisse sua capacidade de criar e não de copiar idéias.

O guia, naqueles momentos de reescrita, alguns difíceis, foi a formulação de perguntas sobre o que o aluno desejava dizer. Em outros termos, fazer o aluno assumir a palavra escrita, o que significava, muitas vezes, mudar o rumo do texto. O rumo a tomar ia surgindo no movimento de autoconstruí-lo, acompanhado, muitas vezes, de angústia, raiva, desejo de desistência por não serem encontradas respostas com rapidez. Embora tivéssemos certeza de estarmos propiciando uma rica experiência, na época não tínhamos a dimensão do quanto exercitávamos o viver através da escrita. Nossa opção encontra reforço no pensamento de Rilke, expresso numa das cartas ao poeta que lhe pede ajuda em tempos de dúvidas e angústias. Ali ele expressa uma ode à vida, que pode ser lembrada como suporte tanto a uma criação literária, quanto a um trabalho acadêmico:

Peço-lhe que tenha amor pelas próprias perguntas, como quartos fechados e como livros escritos em uma língua estrangeira. Não investigue agora as respostas que não lhe podem ser dadas, porque não poderia vivê-las. E é disto que se trata, de viver tudo. Viva agora as perguntas. Talvez passe, gradativamente, em um belo dia, sem perceber, a viver as respostas (2006, p.43).

Mais do que certezas e respostas, propiciamos a produção escrita como terreno fecundo no exercício da interrogação sobre o que estava sendo feito, tanto na escolha dos referenciais destacados, quanto da pertinência com o que fora escrito pelo estudante. O comportamento interrogativo ajudou a evitar a transposição pura e simples de conhecimentos acessados como verdades inquestionáveis e abriu outras possibilidades de pensar e criar.

Ao mesmo tempo, procuramos reforçar a idéia de como cada escritor de um texto, necessitava expandir conhecimento, consultando outros, lembrando que, embora solitária, a escrita nunca é resultado de uma só mão. Qualquer produção escrita, por criativa que seja, é sempre resultado de processos que envolvem conhecimentos de outros autores. Não vivemos isoladamente como mônadas. Com o processo de escrita dá-se o mesmo.

Mezan, ao referir-se sobre o processo de construção de um texto, nos mostra como procurou inspiração na leitura de obras diversas, algumas das quais serviram e outras não. A esse processo ele se refere da seguinte maneira:



O que estou querendo ilustrar com isso, para além da história específica de como este texto foi feito, é que esse processo tem um momento de sístole e outro de diástole. É abrir e fechar. Abrir no sentido de que o que cair na rede é peixe, fechar no sentido de que um dado tipo de peixe suscita a idéia de cozinhá-lo de uma certa maneira, com um certo molho. Ou seja, uma idéia leva a associações derivadas ou paralelas, as quais podem se mostrar úteis. Outras, como no exemplo que contei da carta de Van Gogh, não levam a coisa alguma (1998, p. 39).

Do ponto de vista técnico, incentivar o exercício de perguntar e perguntar-se, bem como a busca de conhecimentos em diferentes fontes de leitura, ajudou a evitar textos em que os referenciais teóricos são simplesmente colados à escrita do estudante, muitas vezes, com uma forçada ou invisível conexão. Se o aluno que escreve, tem as idéias amadurecidas por um constante perguntar aos autores lidos e perguntar-se sobre o conhecimento em construção, evita o que comumente se chama de “corta/cola” dos textos. Procurou-se, assim, tocar nos sentimentos e desejos dos estudantes. Porque, como segue dizendo-nos Mezan: “... do fato de que existem técnicas e receitas para escrever bem não se segue que um mesmo molde deve servir para todos os escritos. Veremos que há diferentes maneiras de construir um texto, e também diferentes estilos e sensibilidades” (1998, p. 14).

Buscou-se, portanto, uma construção da escrita num trançado em que diferentes autores, incluindo ele próprio, se manifestassem com posições convergentes ou conflitantes, mas sempre em interlocução.

Nas interpelações que buscamos ter com os alunos, foram necessárias inúmeras repetições de oportunidades de fazer e refazer trabalhos. Repetições, não apenas no sentido semântico da palavra, mas:

Não se trata de uma repetição mecânica e material, ligada aos hábitos, mas de uma repetição pelo desejo como a pulsação de forças que têm a cara do desejo virtual das multiplicidades internas e a cara da relação com as formas de expressão ou multiplicidades externas. Trata-se da repetição que marca o estilo do sujeito e está ligada às quatro proposições de Deleuze (1988, p. 28), sendo a primeira a idéia de Nietzsche de “liberar a vontade de tudo o que encadeia, fazendo da repetição o próprio objeto do querer”. (Fontebasso, 2002, p. 52)

O tempo de amadurecimento do pensamento do estudante foi uma dificuldade encontrada e, muitas vezes, intransponível, porque cada ser humano tem seu tempo de aprendizagem que, muitas vezes, não corresponde ao tempo da instituição de ensino. Assumimos o limite de nossas ações e apostamos no processo individual para além dos muros da sala de aula, na continuidade da vida. Os estudantes ultrapassarão, à sua maneira, o que viveram conosco.

## **FINALIZAÇÃO NECESSÁRIA**

Procurando pela síntese dos aprendizados realizados durante esta atualização das experiências feitas através da memória, destacamos alguns aspectos a título de finalização.

O primeiro deles refere-se ao ato de reconstruir a experiência docente, atualizando os aprendizados e os ressignificando. Para os docentes/autores deste texto emerge com força o quanto os mecanismos que acionam as reminiscências memoriais ganham novos aportes e sentidos, reorientando, inclusive novos modos de viver a docência em relação ao processo de estimular e acompanhar a produção escrita de educadores em processo de formação.

Um outro, alude ao fato de que, mesmo gerando inicialmente angústias e inseguranças, observamos que os alunos conseguiram aperfeiçoar e qualificar sua prática escritural, aliado a isso, outras estratégias utilizados por nós docentes, mesmo que estas estratégias pedagógicas não fossem previamente estabelecidas e pensadas, mas se dessem durante o ato mesmo de viver a docência, traduzem o que poderíamos chamar de conhecimento pedagógico, ou seja um conhecimento da/na e para a prática educativa. Embora a correção, a coesão e a coerência dos textos abarcassem questões de língua portuguesa, tudo isso só melhorou porque foram trabalhados, ao mesmo tempo, aspectos subjetivos de postura diante da leitura e da escrita, o que mexia com a identidade de cada um e o desejo de pertencimento social em igualdade de condições. Enfim, os avanços dos estudantes materializaram-se no maior rigor conceitual e argumentativo com que os textos finais foram escritos, tanto do ponto de vista ortográfico, quanto léxico e sintático.

Por fim, a consciência da autoria foi o mais significativo em todo o trabalho com a leitura e a escrita, pois houve um trabalho subjetivo com a própria identidade, caminho para a constituição de um outro sujeito que se vê num mundo em que sofre influência, mas também tem poder de interferir. Tudo isso, acreditamos que colaborou para formar um professor leitor/escritor em melhores condições de exercer estas mesmas tarefas com os futuros alunos, com possibilidades de exceder o que foi experienciado e a criação de outros caminhos.

## REFERÊNCIAS

- BERGSON, H. (1985):** *La evolución creadora*. Madrid, Espasa-Calpe.
- BÁRCENA, F. (2003):** *El delirio de las palabras*. Barcelona, Herder.
- BOSI, E. (1994):** *Memória e Sociedade*. 4ª. ed. São Paulo, Companhia das Letras.
- CANCLINI, N. G. (2008):** *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução: Ana Goldberger. São Paulo, Iluminuras.
- FOUCAMBERT, J. (1994):** *A leitura em questão*. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artmed.
- FONTEBASSO, M. R. (2002):** *A aprendizagem na educação de jovens e adultos: o tempo “fora dos eixos”*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS.
- LARROSA, J. (2004):** *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução: Cynthia Farina. Belo Horizonte, Autêntica.
- LE GOFF, J. (2003):** *História e Memória*. Campinas, SP, Editora da Unicamp.
- MEZAN, R. (1998):** *Escrever a Clínica*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998.
- MORAES, Â. (2006):** Contribuições da lingüística para uma didática do texto escrito. *Caligrama*. Vol. 2, nº 3, set/dez. 10 p. Disponível: [http://www.eca.usp.br/caligrama/n\\_6/09\\_AngelaMoraes.pdf](http://www.eca.usp.br/caligrama/n_6/09_AngelaMoraes.pdf), acesso em 18/07/2008.
- PENNAC, D. (1993):** *Como um romance*. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro, Rocco.
- RILKE, R. M. (2006):** *Cartas a um jovem poeta*. Tradução de Pedro Süsskind. Porto Alegre, L&PM.
- SILVA, G. F; FONTEBASSO, M. R. (2006):** Formação de professores: o curso “150” da UERGS, driblando impasses, enfrentando limites, criando alternativas. In: NOGUEIRA, S. V, et. al.(orgs.). *Saberes e práticas de ensino e pesquisa*. Canoas, La Salle. p. 71-85

- SILVA, G. F; FONTEBASSO, M. R. (2007a):** Pesquisa na formação de professores: o desafio docente de articular a prática com a produção do conhecimento. In: CASTRO E SILVA, D. M; FISS, Dóris M. L, FONTEBASSO, M. R. (orgs.). *Formação de professores: histórias, memórias e educação popular*. Porto Alegre, Martins Livreiro. p. 81-94.
- SILVA, G. F; FONTEBASSO, M. R. (2007b):** Processo de avaliação: desafio frente às diferenças. In: CASTRO E SILVA, D. M; FISS, D. M. L, FONTEBASSO, M. R. (orgs.). *Formação de professores: histórias, memórias e educação popular*. Porto Alegre, Martins Livreiro. p. 103-115.