

# Escritos de aula na formação inicial

## *Writing during inicial teacher training*

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo<sup>1</sup>  
Laura Noemi Chaluh<sup>1</sup>

### Resumo

Neste trabalho, socializamos uma prática instituída junto com os nossos alunos, futuros professores: a escrita de acontecimentos vividos na sala de aula. As propostas de escritas que instituímos divergem e não necessariamente seguem pelos mesmos caminhos; o que as unifica é a crença na potencialidade da escrita como processo formativo. A intenção é fazer da utilização de um caderno individual ou de um caderno coletivo de registros ou de um relatório de final de curso um lócus de registro e de interlocução (consigo mesmo, com o experienciado, com ou outro). A escrita é, ao mesmo tempo, o objeto e a prática de formação. Essas práticas de escrita apresentam-se como campo fértil de interlocução: quem diz o quê, para quem, como, em que se inspira, a que vínculos (nos) remete? O estudo da produção escrita de alunos universitários pode trazer contribuições para o campo das pesquisas autobiográficas tendo como suportes e conteúdos a escrita como fonte material de estudo.

**Palavras-chave:** Escrita. Formação inicial. Interlocução.

### Abstract

*In this study we discuss a practice established with our students, future teachers: writing about events experienced in the classroom. The writing themes we proposed may diverge and they do not necessarily follow the same direction; what unifies them is the belief on the potential of writing as a learning process. The intention was to use individual notebooks, collective notebooks or a final report as a place for dialogue (with oneself, with what was experienced, with the other). Writing is simultaneously the object and practice of the academic process. These writing practices represent a fertile field for dialogue: who says what, to whom, how, what it inspires in us, and how is it related to each other? The study on the writing of university students may contribute to the field of autobiographical research, since writing is the source of study as it provides support and evidence for research.*

**Keywords:** *Writing. Initial education. Dialogue.*

---

<sup>1</sup> Professoras Doutoras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Departamento de Educação. Av. 24-a, 1515, Bela Vista, Rio Claro, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.R.R.M. CAMARGO. E-mail: <mrosamc@rc.unesp.br>.

## Introdução

Que contribuições um estudo da produção escrita de alunos universitários pode trazer para o campo da Educação? Essa indagação norteia as reflexões apresentadas neste trabalho, inseridas num contexto de trajetórias acadêmicas de ensino, formação e pesquisa. Suportes e conteúdos da escrita, localizados num tempo e espaço – nos dias atuais e no decorrer de um curso de ensino superior –, são considerados fonte material de estudo, contextualizados na singularidade de sua produção pelos sujeitos envolvidos, carregados, portanto, de historicidade, podendo constituir-se em fontes historiográficas e significando preciosos registros da escrita da história (Certeau, 1994). Da escrita que elabora e faz a história e que possibilita leituras analíticas pelas quais podem ser delineadas algumas problematizações que desafiam a investigação e interpenetram a formação acadêmica, cultural e política.

Somos professoras de futuros professores, em cursos de licenciaturas em Pedagogia, Ciências Biológicas e Matemática. Entre os argumentos de reflexão que nos movem neste texto, iniciamos com a proposição de socializar uma prática instituída junto com os nossos alunos: a escrita de acontecimentos vividos na sala de aula.

As propostas que disparam as produções escritas divergem e não necessariamente seguem pelos mesmos caminhos; o que as unifica é acreditar na potencialidade da escrita como processo formativo, é fazer da utilização de um caderno individual com registros acerca dos acontecimentos vividos nos encontros na sala de aula, ou em um caderno coletivo de registros ou de um relatório de final de curso um locus de registro e interlocução (consigo mesmo, com o vivido, com o experienciado), e garantir a reserva de um material considerando o conteúdo escrito, as formas e estilos da escrita, e os suportes que ancoram a escrita; ou seja, as fontes materiais são pensadas na potencialidade do ato de ensinar (objeto das professoras que somos), do aprender (oportunidade de síntese para nossos alunos), da formação (de que ordem?) e do alçar reflexões outras (objeto do fazer investigativo).

Algumas considerações que apresentamos ao final do texto delineiam o que chamamos de tendências de investigação, apontando para a relevância de se considerar questões inerentes à linguagem como possibilidade da experiência, também constitutiva do registro histórico, particularmente de uma perspectiva da história da educação que se pauta pelo praticar cotidiano. Elucidamos que as referências à linguagem não se conectam ao ensino ou avaliação da e pela linguagem escrita, e sim como objeto de conhecimento, exercício de formação e investigação.

### **Sobre a constituição de fontes materiais: intencionalidades**

A proposta de garantir a reserva de um material que considera o conteúdo escrito, as formas e estilos da escrita, e os suportes que ancoram a escrita traz a intencionalidade de assumi-las como fontes materiais pensadas na potencialidade, como dissemos, do ato de ensinar (objeto das professoras que somos), de aprender (oportunidade de síntese para nossos alunos), da formação e do alçar reflexões outras (objeto do fazer investigativo). Como reserva, intentamos a guarda, a descrição, a organização do material produzido, ao modo de um “preâmbulo de banco de dados” que armazene informações do tempo presente postas pelos próprios sujeitos – alunos universitários – a respeito de sua sensível (con)vivência com os processos de construção de conhecimentos.

Da perspectiva do ensinar e do aprender, a condição dialógica em que os alunos se inserem, pelo convite à escrita das vivências e acontecimentos em sala de aula, ou decorrentes das aulas, remete a práticas pedagógicas que se perfilam pela interação, não acabamento, em constante movimento de construção e reconstrução. Pelo lado do aluno, cria-se um espaço de contínuo diálogo com ele mesmo, não propriamente com a intenção de autoavaliação do que sabe, aprendeu, ou não, mas de abertura à reflexão própria de um desafiar do pensamento, aquele que impulsiona a outras buscas, outros

desafios, outras produções. Essa posição teórico-metodológica justifica as diferenças na proposição e desenvolvimento dos temas, como se pode constatar ao acompanhar o material escrito. Elucidamos que o conteúdo de escrita a que fazemos referência em passagens deste trabalho não diz respeito aos conteúdos inerentes à disciplina, mas a conteúdos de pensamento que remetem ao processo de conhecimento como aluno universitário. Pelo lado do ensinar, os conteúdos reflexivos, de posicionamentos, questionamentos registrados pelos alunos, são fonte material preciosa para o movimento reflexivo da professora. Da interlocução com seus alunos. Do fazer junto.

Da perspectiva da formação, buscamos contribuição em Biesta (2008), que afirma, de modo contundente, que “una posible historia de este concepto muestra que la idea de formación incluye tanto una dimensión pedagógica como una dimensión política”. Por um lado, diz o autor:

*[...] defiende un “ideal pedagógico” de origen griego que se ha transmitido a través de la cultura romana, el humanismo, el neohumanismo y la ilustración hasta convertir-se en uno de los conceptos clave de la tradición pedagógica occidental moderna. En el núcleo de esta tradición está la cuestión de qué define a un ser humano formado o cultivado, sin entender la formación como disciplinación, civilización o moralización es decir, como adaptación a un orden existente). Formar es cultivar interiormente al ser humano: el alma y el espíritu. La cuestión de la formación fue abordada inicialmente en términos de “contenidos formativos”: un ser formado era aquel que se había apropiado de determinados contenidos concretos (Biesta, 2008, p.121).*

O conceito de formação moderno, diz o autor, deu um grande passo quando reconheceu que o ato de apropriação dos conteúdos formativos era, por si mesmo, um aspecto constitutivo do processo formativo. Segundo Biesta (2008, p.121), “a partir de ese momento, la formación se ha entendido también como autoformación”. O autor questiona, ainda, a autonomia como uma possibilidade do humano,

reconhecendo que a autonomia não é uma necessidade humana.

Nesses fragmentos apresentados, há que se aportar na questão chave que o autor traz: “*Qué es lo ‘humano’*” (Biesta, 2008, p.122), o que exige de nós o repensar de uma resposta pedagógica, mais do que um direcionamento pedagógico. O contexto de suas reflexões é a Europa de hoje, mas oferece pistas para um repensar a formação enquanto conceito, e enquanto modos de fazer (autoformação, prenhe do exercício de reflexão), no contexto universitário a que nos referimos neste trabalho, no exercício cotidiano de escrever e registrar acontecimentos, na sala de aula e entornos.

No contexto do que é o humano, vem à tona a arte de narrar “como uma experiência produzida porque contém um vivido, uma entrega, sentidos produzidos, e sentidos em movimento porque requer interpretação, re-interpretação, de outros (quem? quantos? quando?) e de si, de quem escreve” (Camargo, 2008, p.134).

No que concerne ao material, objeto de nossas reflexões neste texto, temos a relatar que duas modalidades e suportes de escrita vêm sendo desenvolvidos durante os doze (12) últimos anos, desde 1998, na universidade à qual somos vinculadas, como professoras-pesquisadoras. O material colecionado mais recentemente são cadernos: uma de nós optou pela escolha, em cada uma das aulas, de um “escriba”, que ficaria responsável por redigir um texto que trouxesse pensamentos, sensações, inquietações e descrição da aula. O escriba, na aula seguinte, sabia que deveria socializar com o grupo a “leitura dos acontecimentos vividos no encontro anterior”. O caderno coletivo e o rodízio de alunos configuram o movimento dos encontros. A outra professora-pesquisadora tem instituído o caderno coletivo no final de cada aula, tendo como proposta que o aluno que assim quiser possa deixar suas marcas naquele caderno. Os alunos são convidados a escrever suas percepções, sentimentos, incluindo uma análise, ainda que bastante preliminar, de como viram a aula daquele dia. O caderno passa de mão em mão ao final de cada aula e vem para a mão da

professora ao final do semestre letivo. Não se sabe quem vai ser o próximo a escrever. Nem sempre se sabe quem escreveu antes. Pode-se dizer que há uma entrega de si, em certo sentido, na medida em que o que se tem de imediato é um caderno. É o caderno em mãos o que abre para a leitura do que foi escrito em dias anteriores: em proximidade, talvez, com Malte, de Rilke.

A respeito do “Malte” não se pode falar em tornar precisas e independentes as múltiplas evocações. Que o leitor não comunique com a sua realidade histórica ou imaginária, mas, sim, através delas, com a vivência de Malte: ele mesmo só se lhes entrega como a gente deixa agir sobre si um passante na rua ou vizinho. A ligação reside na circunstância de que os precisamente evocados mostram o mesmo número de vibrações de intensidade vital que exatamente se manifesta no ser de Malte (Rilke, 1975, p.207).

Ao leitor, à leitora-professora-pesquisadora, toma corpo a pergunta: o que passa por esses cadernos? O que se passa com esses cadernos? Livre das amarras de tarefas escolarizadas que implicam resultados, conteúdos a serem avaliados, ideias a serem cotejadas, o que leva um aluno ou uma aluna a tomar nas mãos o caderno circulante e nele registrar a aula, o que nela se passa, como a vê? O que pensa dela? O que - escrevendo - faz com ela?

Como material que vem num *continuum*, desde o ano de 1998, os textos mais se aproximam de um formato de ‘relatório reflexivo’. Ao mesmo tempo que retomam conteúdos temáticos trabalhados ao longo de um semestre, os alunos, desafiados para o ato de escrever, trazem significativa carga de reflexão acerca de como cada um vê, de como viveu, o que ficou, o que o leva a pensar, e o que diz sobre os acontecimentos por eles vivenciados em sala de aula.

Para argumentar a respeito da potencialidade que carregam tais fontes materiais – a produção dos alunos –, remetemo-nos, inicialmente, à análise feita por Nunes e Carvalho (1993) referindo-se ao impacto que a história cultural vem causando a pesquisadores,

abrindo novas perspectivas para outros objetos de investigação.

Poderíamos localizá-lo[s], de um lado, numa preferência cada vez mais manifesta por privilegiar como objetos de investigação as práticas culturais, seus sujeitos e suas produções, tomados esses últimos em sua materialidade de objetos culturais. Tal postura implica, de um lado, o abandono dos grandes recortes temáticos e a opção por análises pontuais, delimitadas e tão exaustivas quanto possível, da particularidade das práticas e dos produtos culturais investigados. Por outro lado, o referido impacto se faz sentir como problematização do lugar simbólico da construção do sujeito e das práticas, implicando a incorporação de referenciais teóricos atentos aos processos históricos de constituição dos objetos investigados (Nunes & Carvalho, 1993, p.37).

Em continuidade à importante discussão acerca da necessidade de horizontes abertos para a fundamentação de fontes historiográficas, contamos com as referenciadas no livro organizado por Pinsky e De Luca (2009). Com ênfase no campo da História, os estudos e reflexões ali apresentados contribuem para um arriscar-se criativo das professoras que não são historiadoras.

Há a se destacar também a coletânea organizada por Mignot (2008) que traz estudos e reflexões, tendo cadernos escolares como fontes mananciais, e prezam pela sensibilidade das lembranças. Aos cadernos escolares apresentados pela organizadora juntam-se nossos anseios em demarcar um lugar para a escrita de nossos alunos universitários. Quem não tem ainda um caderninho entre os guardados, seja na gaveta ou na memória?

### **Potencialidade da escrita como processo formativo**

Que motivos impulsionam a realização da escrita em uma instituição de ensino superior? Como pensar o ato de escrever, em cursos de formação de professores, como constitutivo de conhecimento?

Como se constitui o sujeito da escrita numa instituição de ensino superior?

Por que escrever? O fato de a escrita emergir dos avatares da linguagem, campo de estudos e de realização dos elos comunicativos, quase nos leva a pensar que ela se torna soberana, ato de vontade, um querer fazer, desejo de se fazer presente.

Um dos aspectos formativos que ultrapassa ser “conteúdos formativos”, como referenciado acima por Biesta (2008), e contemplando o aspecto formativo “humano”, nos leva a problematizar a escrita como movimento que potencializa a emancipação. Para isso, dialogamos com Rancière (2002). O autor, em seu livro “O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual”, traz o percurso educativo e as considerações elaboradas por Joseph Jacotot, um pedagogo francês (começo do século XIX) que questiona as bases que sustentam a razão pedagógica moderna. Do diálogo que Rancière estabelece com Jacotot, tecemos relações entre a palavra e seu vínculo com a emancipação do homem, isto é, nossos alunos. Rancière enfatiza a palavra do outro como meio para a emancipação:

No ato da palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa. Ele se comunica como *artesão*: alguém que maneja as palavras como instrumentos. O homem se comunica com o homem por meio de obras de sua mão, tanto quanto por palavras de seu discurso: ‘Quando o homem age sobre a matéria, as aventuras desse corpo tornam-se a história das aventuras de seu espírito’. E a emancipação do artesão é, antes de mais nada, a retomada dessa história, a consciência de que sua atividade material é da natureza do discurso. Ele se comunica como *poeta*: um ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção, partilhável (Rancière, 2002, p.74).

A intenção, neste texto, ao problematizar a escrita, gera o movimento que potencializa a emancipação. Que aspectos podem ser focados nessa problematização?

Ao agir sobre a matéria – a palavra (a ser) escrita –, algumas relações podem ser pensadas. Uma

delas diz respeito à abertura para manifestações em um espaço “próprio” que, assim como a página em branco, circunscreve um lugar de produção para o sujeito (Certeau, 1994), aspecto este que remete quase diretamente à página em branco do caderno, quase sempre brochura de capa dura. Outro aspecto diz respeito ao objeto: a escrita como instrumento que se abre a possibilidades de abordagem e reflexão que vão desde os códigos, a textos acadêmicos, a textos ensaios; a escrita como conteúdo, de comunicação a experimentações; a escrita destinada, desde quem vai ler a como dizer; a escrita registro, coalhada pelas dúvidas, indagações, não entendidos aflorados, posições opinativas subsidiadas pelos acontecimentos que fazem a aula, sugestões. Ainda outro aspecto a ser focado remete ao caderno, página em branco e objeto, como campo fértil de interlocução: entre sujeitos – de aluno/a para aluno/a, de aluno/a para a professora, de um para tantos outros/as, e para si mesmo.

Como campo fértil de interlocução, quem diz o quê, para quem, como, em que se (nos) inspira, a que vínculos (nos) remete? As relações dialógicas que se estabelecem no caderno, no exercício de escrever, na composição dos enunciados: como analisá-las?

Do artesão ao que poetiza e convida o outro a entrar, entremear, entranhar sua palavra, nos aportamos em Bajtin (1997), acompanhando sua intenção em buscar compreender a forma do enunciado poético, na especificidade da comunicação estética, realizada no material da palavra. O autor se dispõe a analisar mais detalhadamente alguns aspectos da enunciação artística fora da arte, no discurso cotidiano comum, pois ali se encontram os fundamentos e as potencialidades de uma forma artística. Dos fundamentos, chegamos perto da relação entre a palavra na vida, posta pelo autor:

*La palabra en la vida, con toda evidencia, no se centra en sí misma. Surge de la situación extraverbal de la vida y conserva con ella el vínculo más estrecho. Es más, la vida misma completa directamente a la palabra, la que no puede ser separada de la vida sin que pierda su sentido (Bajtin, 1997, p.113).*

Um pouco adiante, na mesma página, o autor aponta exemplos com algumas características e valoração que podem contribuir para pensar os enunciados da vida: “*es mentira*”, “*es verdade*”, “*está dicho atrevidamente*”, “*no había que decirlo*”, etc.

*Entonces, éstas y otras valoraciones semejantes, no importa qué criterio las dirige - ético, cognoscitivo, político u otro - abarcan más lejos y más extensamente lo que se encuentra en el aspecto propiamente verbal, lingüístico del enunciado: junto con la palabra abordan también la situación extra-verbal de la enunciación* (Bajtin, 1997, p.113).

Uma folheada nos cadernos traz à luz a perspectiva formativa que permeia reflexões de quem escreve que chegam a quem lê. Uma das páginas revela o texto em questão, *Aula universitária: pesquisa e inovação* (Cunha, 1997), e o contexto da discussão de como repercute nos alunos a professora que “problematiza, cutuca, bota nossa cabeça prá ferver”, deparamo-nos com o trecho:

*É bem nítido que todos nós experimentamos na vida algum tipo de sofrimento, mas que, no fundo, queremos ser felizes. É nítido também que a enorme quantidade e variedade de aspectos violentos e tristes da realidade causam forte impacto em cada um de nós. Que grande cumplicidade!*

Caderno 2009, turma da Licenciatura em Ciências Biológicas:

Em outra página, o caderno também é outro, outra a turma, encontramos:

*Se eu tivesse que definir essa aula em uma única palavra, eu diria: perspectiva. A perspectiva de cada um observar e relatar o quadro [“Las meninas” de Velázquez], a perspectiva sobre cada personagem, a perspectiva sobre cada reação/sentimento dos mesmos, a perspectiva de Foucault, a perspectiva do outro influenciando a nossa, a perspectiva do quadro-vivo em sala de aula. Várias interpretações do mundo dentro de nós.*

Caderno 2012, turma da Licenciatura em Ciências Biológicas:

Perspectivas em foco, ou em trânsito, neste artigo, gostaríamos de deter nosso olhar atento para a escrita elaborada por uma aluna do 4º ano da Licenciatura Plena em Pedagogia, Karina<sup>2</sup>, que, a partir da proposta de escrever semanalmente um registro em caderno individual, na disciplina “Didática: práticas culturais e práticas pedagógicas”, deixa em evidência o processo de envolvimento com a escrita e a potência da própria escrita no seu processo de formação. Karina criou um estilo próprio de caderno a que chamou de Livro da Vida<sup>3</sup>. Um estilo próprio que traz marcas da construção dessa escrita. Os registros elaborados em aula posteriormente eram digitados e, no momento da digitação, nesse preciso instante, surgiam outras reflexões além das feitas no momento vivido do encontro na sala de aula. Por esse motivo, o texto digitado traz os registros elaborados na aula e os registros/flashs que surgiam no momento de digitar/lembrar os acontecimentos vividos. Escrita particular também já que no início desse processo Karina explicita para o leitor (a professora da disciplina) algumas pistas para compreender os caminhos vividos por ela na construção do que ela denominou Livro da Vida. A seguir, alguns trechos que mostram esse movimento:

Cara Leitora,

*Fiz este texto em um molde diferente do que foi pedido em sala, e assim o fiz, porque quando comecei a digitar as minhas anotações senti essa necessidade. Creio que não fugi do objetivo central das anotações que você pediu para olhar e por isso, ao invés de refazê-lo para te entregar estou o entregando no seu formato original.*

*Como no subtítulo, é preciso algumas instruções para ficar clara a leitura.*

*“Registro pós-aula” foi um meio que encontrei de me distanciar da vivência e concluir algo sobre a aula. Como todos os textos foram digitados bem depois das aulas então a data que consta no “Registro pós-aula” é a mesma data em que digitei os dados.*

*Não digitei na ordem das aulas, então se isso fizer alguma diferença é bom se atentar nas datas.*

<sup>2</sup> Nosso agradecimento a Karina Fernandes que autorizou socializar seus registros elaborados no ano de 2010.

*Como digitei tudo bem depois, já tínhamos tido outras aulas, e então faço alguns comentários de aulas posteriores, espero que não fique confuso.*

*Brinquei um pouco com a organização da capa (que eu imagino, nem seria necessária) apenas para deixar do meu jeito, "com a minha cara!". A meu ver é também um livro da vida, como proposto por Freinet, mas aí está apenas uma parte, pois a vida vai muito além das aulas de sexta.*

*Digo desde já que gostaria de ter escrito uma conclusão, mas o tempo "tá de mal comigo".. Precisamos fazer logo as pazes!*

*Ficaram longos os registros... estou te dando trabalho não é mesmo?!*

*Espero retorno da sua leitura com as sugestões de melhoria.*

*Boa Leitura!*

*Abraço*

*Manual de Instrução Karina, 2010.*

*Dia 12/3/10 - 2ª aula*

*É primeira vez que estou em sala, e logo no início foi combinado que todos farão registros semanalmente em um caderno individual. A professora pareceu bastante interessada nos alunos, embora exigente, ela se colocou de forma levemente engraçada e descontraída. Ah, fato importante, estava sentada na cadeira de aluno, igual a nós!*

*Caderno de Registros, 19/3/10*

*Ao digitar hoje tive uma impressão de lembranças vivas, como se em pensamento vivesse de novo a aula, e então consegui relacionar com textos posteriormente lidos, gostei da experiência e mais uma vez ficou claro a coesão dos assuntos trabalhados nesta disciplina.*

*Registro pós -2ª aula, dia 1/4/10*

*Diante da proposta da professora não pensei que pudesse haver algum privilégio - além da nota é claro - em entregar os registros para ela acompanhar, agora, simplesmente ao reescrever percebi o quanto devo melhorar os meus registros e o quanto isso me ajuda a relacionar com as aulas que já tivemos, e então percebo que houve certo*

*"lucro" em demorar a escrever. Creio que devo não deixar tantos tópicos, como fiz, porque esta foi a parte que menos entendi do meu registro, gosto de escrever e sei que não será nenhum sacrifício fazê-lo.*

*Eu chamaria isto de auto-avaliação. Não sei se é este o termo correto, mas estou feliz em poder refletir sobre a minha própria escrita, sem me preocupar com as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).*

*Reflexão de textos (9/4/10)*

*Estou satisfeita por conseguir escrever para um professor (a) sem tempo de me preocupar com as normas da ABNT e ciente que, neste contexto, não diminuirá minha nota. Estou contente de escrever sem forçar citações de autores, mas conseguindo relacioná-los facilmente. Estou feliz em poder escrever e ao ler perceber que de alguma forma também sou produtora de conhecimentos, e embora o tempo não tenha sido o suficiente para uma escrita gramaticalmente correta, sei que o texto traz consigo um pedaço de mim e sinto, finalmente, estar deixando algo para a História.*

*Dia 16/4/10 - 6ª aula*

*Encerro o registro do dia com a frase que a [nome da professora] pediu que todos anotassem e que, portanto, está entrando para a nossa história escrita, esta frase deve ser combustível para novas atitudes no cotidiano, escolar ou não. Portanto aí está: "O quanto nós somos fracos por não sermos cooperativos?" e acrescento: "O quanto poderíamos ser fortes se nós cooperássemos mutuamente? Esta força é mensurável?"*

*Se são as perguntas que nos movem temos combustível para muitos quilômetros. E assim encerro meu registro. Karina Fernandes*

*Registro pós - aula, dia 18/4/10*

*Esta foi mais uma das aulas muito interessantes que temos às sextas-feiras. Pensar na coletividade, ou mais especificamente na cooperação mútua tem me ajudado a dar outro sentido para a existência do grupo em geral. Embora meio perdida em "como começar a matar o individualismo e a parir o cooperativismo?" tenho dentro*

de mim que alcançarei de alguma forma este conceito.

O que marca este dia, para mim, foi o fato de ter entregado à professora uma reflexão escrita de todos os textos que trabalhamos. Escrever este texto me ajudou a perceber o sentido da disciplina e a iniciativa de entregar à professora são características de uma Karina em intensa transformação e isto me anima muito!

Registro pós – aula, dia 22/4/10

Ao digitar hoje tive uma impressão de lembranças vivas, como se em pensamento vivesse de novo a aula, e então consegui relacionar com textos posteriormente lidos, gostei da experiência e mais uma vez ficou claro a coesão dos assuntos trabalhados nesta disciplina.

Neste texto completei várias coisas que não estava nas minhas anotações.

Dia 15/6/10, Conclusão

É lindo demais este texto [Alição de Jorge Larrosa]! Traz consigo um significado que eu nem imaginava que pudesse existir. Ver que o texto que o professor traz é um pouco de si, é como um presente. Perceber que o professor ao ler o texto tem um papel de escutá-lo, por si mesmo e pelos alunos. Ver que o texto tem um conteúdo fixo a nos transmitir, mas também tem, quase que magicamente, algo individual, que vai de acordo com a vivência de cada um. Puxa é maravilhoso entender que os textos não trazem respostas prontas, mas trazem respostas que devem dar origem a muitas perguntas. Agora sim consegui entender o sentido de você, uma professora empenhada no aprendizado dos alunos, agora entendo, porque você, assim como todos os outros, trazem textos para a leitura. Sempre percebi que você levava textos com mais carinho que os outros professores. Mas lendo este texto percebo que eles são partes de você, são presentes dado com amor (é perceptível este amor), os textos e a sua fala não nos mostram que você sabe mais, nos mostram que também podemos aprender mais, e ser mais do que somos [...].

Diante de tudo isto, caminhando para o fim da disciplina, o que tenho a concluir?!

Bom, hoje eu sou diferente, voltei a sonhar, quando prestei o vestibular eu sonhava, mas, muita coisa na faculdade foi matando estes sonhos, e mataram mesmo! [...] Este ano, eu estava mesmo, era disposta a ser igual a todo mundo, a ser consumidora e pronto, cumprir meu horário apenas!

É isso que posso concluir, voltei a sonhar! [...]

Eu vejo que a docência não é fácil, traz consigo muitos espinhos e uma rosa, mas creio que para poder ver a rosa vale a pena a dor dos espinhos.

Podemos dizer que os sujeitos, alunos/as e professora(s) que compartilham em rodízio e de modo diverso o caderno coletivo ou compartilham seus escritos individuais que trazem acontecimentos vividos nos encontros e registros/reflexões após-aula configuram o movimento dos encontros e de situações compartilhadas que podem levar a uma compreensão comum, não exatamente igualitária ou hierárquica; cada um/a, na página em branco, deixa, a seu modo, marcas de seu pensar, de seu querer, de seu posicionamento diante de questões que emergem em uma aula. São questões que emergem e remetem a estarmos atentos a questões de outra natureza. São questões que, como considerado por Chaluh (2012), remetem-nos a pensar o sentido da escrita como forma de estar no mundo, compreender o mundo, o outro e a si próprio. Como escreve a autora, considera-se que “a escrita das cartas, assim como todas as propostas de escrita, tem sido uma contribuição para pensar na formação de professores que façam perguntas e se questionem” reafirmando a necessidade de pensar no conceito de professor-escritor (p.14).

Assim, penso no professor do futuro como aquele que se assume escritor, assume o comando da nave ainda sabendo dos riscos de cair no abismo, professor-escritor-navegante que ao comandar seu discurso está aberto a compreender o mundo, o outro e a si próprio (Chaluh, 2012, p.14).

Para além de qualquer compreensão mútua, de consenso pedagógico, ou de pretensas mudanças, há a considerar as palavras que ficaram registradas



por uma aluna: “ninguém vai pensar em todo o sentido de ‘ensinar’, da responsabilidade de participar da formação de alguém em um semestre, às quintas-feiras” (Caderno, 2009). Com essas palavras retomamos a intenção posta, neste trabalho, ao problematizar a escrita como movimento que potencializa a emancipação, remetendo-nos a mais uma das considerações de Rancière, em seu diálogo com Jacotot,

A consciência da emancipação é, antes de tudo, o inventário das competências intelectuais do ignorante. Ele conhece sua língua. Ela sabe, igualmente, usá-la para protestar contra seu estado ou para interrogar os que sabem, ou acreditam saber, mais do que ele. Ele conhece seu ofício, seus instrumentos e uso; ele seria capaz, se necessário, de aperfeiçoá-las. Ele deve começar a refletir sobre essas capacidades e sobre a maneira como as adquiriu (Rancière, 2002, p.47).

### Considerações Finais

Finalizamos este texto destacando a potencialidade da escrita de nossos alunos universitários: como formação (humana) que remete à perspectiva emancipatória, como registro de acontecimentos vividos que, em sua historicidade, constitui fonte material de estudo que se abre a leituras e interpretações que configuram modos de ler e fazer história. Primeiro, há de se considerar a fonte material: a produção escrita de alunos universitários, nas condições expostas neste trabalho. Posteriormente, ainda que lacunar, devido aos limites estabelecidos, há muito mais, há de se considerar a leitura analítica do material colecionado até o momento, que delineia, a nosso ver, o que chamamos de tendências de investigação, apontando para a relevância de se considerar questões inerentes à linguagem – poética, sensível, crítica – como possibilidade da experiência potencializada pela escrita, também constitutiva da história, particularmente uma história que deixa registrado um modo de pensar a educação.

Este estudo configura-se por questões e fazeres que demandam uma temporalidade que não é a da ‘conclusão de uma pesquisa’; trata-se de um processo de formação posto em pauta por duas professoras e no qual o estudante deixa marcas de suas experiências pedagógicas, em sala de aula. Essas marcas, que se dão a ver no exercício contínuo do escrever, deixadas nos cadernos, são nosso objeto material de investigação; no nosso entender, podemos pensá-las, também, como formas de registro que se marcam historicamente.

### Referências

- Bajtín, M.M. La palabra en la vida y la palabra en la poesía: hacia una poética sociológica. In: *Hacia una filosofía del acto ético*: de los borradores y otros escritos. Barcelona: Anthropos, 1997. p.106-137.
- Biesta, G. Acerca de la humanidad. In: Masschelein, J.; Maarten, S. (Org.) *Mensajes e-ducativos desde la tierra de nadie*. Barcelona: Laertes, 2008. p.119-128.
- Camargo, M.R.R.M. Práticas da escrita de si como espaços de formação. *Revista Educação: Teoria e Prática*, v.18, n.31, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2200>>. Acesso em: 11 nov. 2013.
- Chaluh, L.N. Cartas na formação inicial de professores. In: Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica: lugares, trajetos e desafios, 5., 2012, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2012. 1 CD-ROM.
- Certeau, M. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- Cunha, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: Leite, D.; Morosini, M. *Universidade futurante*. Campinas: Papyrus, 1997. p.79-93.
- Mignot, A.C.V. (Org.). *Cadernos à vista*: escola, memória e cultura escolar. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- Nunes, C.; Carvalho, M.M. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos Anped*, n.5, p.7-63, 1993.
- Pinsky, C.B.; De Luca, T.R. (Org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.
- Rancière, J. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- Rilke, R.M. *Os cadernos de Malte Laurids Brigge*. Porto: Inova, 1975.

Recebido em 1/4/2014, reapresentado em 17/10/2014 e aprovado em 3/11/2014.

