

# A escrita como espaço de formação: Da formação do aluno à formação do professor

Writing as a space of training:  
From the training of students to the training of teachers

**Karina Mayara Leite Vieira<sup>1</sup>**

Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho», UNESP, Brasil

**Laura Noemi Chaluh<sup>2</sup>**

Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho», UNESP, Brasil

## Resumo

Este texto tem como objetivo discutir a escrita e suas práticas na relação com a formação de alunos escritores e a formação de professores. Para tanto, trazemos dados produzidos por uma pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica desenvolvida com alunos de uma escola da rede pública estadual de São Paulo. Nessa pesquisa, a professora-pesquisadora (primeira autora do trabalho) recorreu, ao longo do ano letivo de 2011, a diversas estratégias para promover a escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Compartilhamos alguns momentos dessa trajetória investigativa, com foco em uma das propostas de trabalho: a escrita em “diários”. A partir dessa experiência e da análise dos dados produzidos, refletimos sobre a promoção de práticas de escrita na escola. Consideramos necessário que o professor assuma outra postura em sala de aula, a de interlocutor de seus alunos, a fim de que possamos contribuir para a formação de escritores. Assim, trata-se aqui de considerar os escritos dos alunos não apenas como espaço de formação de escritores, mas também como lugar de (trans)formação da professora, que se aventura a formar escritores. Para essas reflexões, apoiamos-nos nos escritos dos alunos nos diários e no registro escrito de toda essa travessia no diário de campo da pesquisadora, considerando esse espaço de escrita também como uma instância de formação. Dialogamos aqui com conceitos de Bakhtin (2006a, 2006b), tais como linguagem, sujeito, diálogo e alteridade; reflexões de Larrosa (2006, 2002, 1996), sobre narrativa e identidade, além de outros autores que tematizam linguagem-escrita-formação da perspectiva que adotamos.

**Palavras-chave:** Escrita, Interação, Formação de alunos, Formação de professores.

## Abstract

This work aims to discuss writing and its practices regarding the training of student writers and teachers. To this end, we analyzed the data produced by a qualitative research of socio-historical approach developed with students from a public school in the state of Sao Paulo, Brazil. The teacher-researcher (first author) used, throughout the school year of 2011, several strategies to promote writing in Portuguese language classes. We share some moments of this investigative path, focusing on one of the proposals: writing in diaries. From this experience and the data produced, we reflect on the promotion of writing practices in school. We believe

1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Rio Claro. Professora de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Campinas-SP. E-mail: karina\_letras@yahoo.com.br

2 Professora Doutora do Departamento de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Rio Claro. E-mail: lchaluh@rc.unesp.br

that the teacher must take the position of being the interlocutor of their students in order to contribute to the training of writers. Therefore, we consider the students' writings not only as a space for training writers, but also as a place of (trans)formation of the teacher who ventures to form writers. These reflections were based on the students' writings in diaries and on the written record in the researcher's journal, considering the writing space also as an instance of training. We deal with the concepts of Bakhtin (2006a, 2006b), such as language, subject, dialogue and alterity, reflections of Larrosa (2006, 2002, 1996) on narrative and identity, as well as with other authors that thematize the issue of language-writing-training from the perspective that we have adopted.

**Keywords:** Writing, Interaction, Student training, Teacher training.

### Problematizando a questão do escrever na escola

Parafraseando Paes (2001), podemos dizer que escrever “é brincar com as palavras/ Como se brinca com bola, papagaio, pião/ Só que bola, papagaio, pião/ De tanto brincar se gastam/ As palavras não”. Diante desses versos, questionamos: quantas vezes os nossos alunos são *convidados* a escrever, a *brincar com as palavras*? Como a escola apresenta as práticas de escrita? E quais são essas práticas?

Sabemos que a escrita como prática social é usada pelos falantes da língua sempre em reais situações de comunicação. No âmbito social, as pessoas escrevem com finalidades específicas, dependendo do campo de atividade humana, das condições discursivas em que a escrita é solicitada. Escrever para se comunicar, para mandar lembranças ou deixar avisos a alguém (carta, e-mail, bilhete, bate-papo). Escrever para criticar, opinar ou reclamar (carta de reclamação, carta do leitor, artigo de opinião). Escrever para falar sobre si ou desabafar (diário, *blog*, *microblog*).

Na escola, porém, o ato de escrever costuma ser solicitado de maneira fragmentada e descontextualizada. Escrever nem sempre se apresenta aos alunos como convite e sim como obrigação. Solicita-se a escrita como forma de avaliar, de controlar os pormenores que o aluno sabe, ou melhor, não sabe sobre a língua. Sob o signo do não, os erros são destacados, e os acertos, esquecidos.

Kramer (2003) questiona a frequente maneira como os professores se relacionam com a linguagem:

Como “artefato pronto” ou “instrumento de”, a linguagem não é percebida no seu movimento, não é vista como produção social e histórica de homens em interação. Assim, os professores tentam transmiti-la ou favorecer a sua construção (entendida apenas do ponto de vista cognitivo) quando o crucial seria entrarem – professores e crianças – na corrente da linguagem (p. 84).

A autora considera ainda que na escola faltam condições para que a criança produza e não apenas reproduza ao escrever, ou seja, faltam condições para que os sujeitos tornem-se autores de seus textos

(...) ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada... Ser autor significa resgatar a possibilidade de “ser humano”, de agir coletivamente pelo que

caracteriza e distingue o homem... Ser autor significa produzir com e para o outro... Somente sendo autora a criança interage com a língua; somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, diferencia, cresce no seu aprendizado... Somente sendo autora ela penetra na escrita viva e real, feita na história (KRAMER, 2003, p. 83).

Propondo outra postura do professor diante da escrita e de seu ensino, e sugerindo que se considere o aluno como aquele que produz e não apenas reproduz ao escrever, Kramer (2003) sinaliza ainda a importância dos professores interagirem com os escritos produzidos pelos alunos porque só assim poderão compreender a “escrita como conhecimento que se amplia, se manifesta, se expande” (p. 160).

Partindo de concepção semelhante, Geraldi (2010) apresenta possibilidades para o trabalho de produção de textos na escola. Considera que se estiver resolvido “o que temos a dizer, para quem dizer, razões para dizer, então estaremos em condições de escolher estratégias de dizer, porque elas dependem de nosso assunto, de nossas razões, de nossos interlocutores” (p. 98). Nesse sentido, o autor também aponta a urgência de os professores assumirem outro lugar na relação com seus alunos quando esses produzem textos. Segundo Geraldi (2010), um professor ensina a escrever quando

(...) assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer (p. 98).

Seguindo a mesma perspectiva, Smolka (2003) compreende a alfabetização como um processo discursivo: as crianças aprendem a ouvir e a entender “o outro” pela leitura; as crianças aprendem a falar o que pretendem dizer pela escrita. A autora enfatiza o sentido desse “aprender” e considera que essa aprendizagem implica em fazer, usar, praticar, conhecer, ou seja, enquanto a criança escreve ela aprende a escrever e aprende acerca da escrita. Essa concepção de “aprender” traz implicações pedagógicas e, nesse sentido, a autora se questiona e nos questiona: “as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?” (p. 63).

A partir das considerações desses autores, encontramos algumas concepções de linguagem, escrita e ensino de escrita que embasam nosso pensamento e as práticas que propomos na escola. Linguagem como movimento, como produção histórico-social que se realiza na interação entre os homens. Aprender a escrever como processo que se realiza nessa interação social, nesse diálogo com o outro.

A ideia de interação social nos vem de Bakhtin (2006a), para quem “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro e o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado” (p. 371). Portanto, para o autor, nossos enunciados (na fala, na escrita, no corpo, no gesto) sempre pressupõem o outro.

A fim de reafirmarmos a importância do outro e da interação social, vale recorrermos ainda à abordagem histórico-cultural em psicologia, considerando o pensamento de Vygotsky, a partir do qual é possível compreender e ter outra visão acerca do processo

de aquisição do conhecimento, uma visão que se apoia na concepção de um sujeito interativo, “que elabora conhecimentos sobre objetos, em processos *necessariamente* mediados pelo outro e construídos pela linguagem, pelo funcionamento dialógico” (VYGOTSKY apud GÓES, 1997, p. 13, grifos da autora).

Promover práticas de escrita na escola entendendo a língua(gem) e a escrita dessa perspectiva é oferecer *espaços para ser*, espaços, portanto, de formação, formação que se realiza na interação com os outros.

## Da formação do aluno escritor

A partir da leitura desses autores compreendemos a necessidade de articular as práticas de escrita na escola em torno da interação, uma vez que a língua e seu uso ocorrem nesse espaço dialógico. Trata-se de promover situações no contexto escolar nas quais os alunos possam vivenciar a produção escrita e saírem da condição daquele que apenas está aprendendo e que, portanto, não pode produzir escrita, conhecimento. “Falar em produção exige considerar de outra forma os estudantes, que, de meros aprendizes, passam a agentes deste processo: ninguém pode escrever pelo outro. Escrever é um gesto próprio, que implica necessariamente os sujeitos do discurso” (GERALDI, 2010, p. 166).

Na intenção de promover espaços em que a condição de sujeitos dos alunos se fizesse valer é que aconteceu o processo promovido pela professora-pesquisadora (primeira autora) com seus alunos, que socializamos a seguir. Trata-se do movimento em sala de aula para promover o ensino e a aprendizagem da escrita com alunos de uma 7ª série (8º ano) do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual do interior paulista. Focamos aqui na primeira proposta de escrita feita aos educandos: manter um “diário pessoal”.

Essa escolha se justifica pelo seguinte fato: o interesse pela *escrita de si*, por gêneros tais como cartas, diários, autobiografias e biografias, memórias ou até mesmo e-mails, *blogs* ou *microblogs* (variantes virtuais dos dois primeiros), é próprio da contemporaneidade. Basta observarmos o crescente número de redes sociais em que pessoas de todas as idades, em especial jovens, revelam-se dia após dia, traçando perfis que se modificam constantemente. “Quem é você? O que faz? Do que gosta?” são questões que fazem parte da juventude contemporânea, ansiosa por traduzir-se. Falar sobre si é uma antiga necessidade humana, que resiste ao tempo e persiste no indivíduo contemporâneo.

A opção pelos diários se justifica também por estabelecer um interlocutor real para a escrita dos alunos: o próprio aluno (ou o seu *outro*), ou até mesmo a professora, como mostraremos adiante. Entendemos ainda que textos desse gênero podem despertar maior interesse dos educandos para escrever, uma vez que o seu tema central é a própria vida.

Para compartilhar o momento em que se deu o *convite* para essa primeira aventura com a escrita, citamos alguns trechos do diário da professora-pesquisadora:

Diário de campo – 14 de fevereiro de 2011

*No fim da aula, fiz a eles a proposta da pesquisa (uma das propostas). Perguntei o que eles achavam de fazer um “diário”. Disse que eles teriam um caderno separado,*

*daqueles pequenos, para fazer reflexões, contar fatos sobre as suas vidas. Eles se animaram, muitos acharam interessante. Expliquei que eu usaria essas produções semanais (eles perguntaram se teriam que escrever todo dia e eu propus uma vez por semana) para acompanhar e ajudá-los no processo de escrita.*

Embora de um modo geral a resposta ao convite tenha sido positiva, podemos perceber, por meio de uma pista<sup>3</sup>, que há, neste momento, certa resistência dos alunos em relação à escrita: “ – Vamos ter que escrever todo dia, professora?”/ – Não, pode ser uma vez por semana, o que acham?”. Questão típica do aluno que vê a escrita como atividade maçante, obrigatória e não como prazer ou necessidade. Resposta típica da professora que não sabe bem se suas ações vão ou não dar resultados. “Melhor começarmos com calma”, pondera a professora.

Entretanto, depois do convite, algumas questões começam a inquietar a professora e fazer pensar a pesquisadora. Segue um trecho de seu diário:

Diário de campo – 14 de fevereiro

*No momento, a ideia que tenho é a seguinte: fazer esse “diário” com eles. As aspas são porque não sei bem se posso chamar esses cadernos de diários. Primeiro porque terei que lê-los, o que já esbarra na principal regra do gênero: diários não são escritos para que outra pessoa leia, muito menos a professora. Segundo porque, além de ler, preciso corrigir ou pelo menos penso que preciso.*

Podemos observar como surge, logo de início, algumas problemáticas envolvendo a “escolarização” do gênero diário, que terão que ser contornadas pela professora-pesquisadora. E para se desviar dos obstáculos que logo de início se apresentam, a professora-pesquisadora teve que pensar em alternativas. Ao propor uma prática de escrita tão pessoal e confidencial como os diários, foi necessário adaptar o gênero para o ambiente escolar, a fim de promover essa prática de escrita na escola e, em última instância, produzir os dados de pesquisa. Compartilhamos alguns trechos do diário de campo da professora-pesquisadora que mostram esse movimento de repensar o gênero:

Diário de campo – 14 de fevereiro de 2011

*Para solucionar um pouco desses empecilhos, pensei em algumas coisas. Abrir espaço para que eles compartilhem com seus colegas seus escritos (bom, já que alguém vai ler, que eu não seja a única!). Pensei também em não fazer uma correção muito rigorosa (de caneta vermelha nem pensar!), corrigir alguns desvios ortográficos, problemas de concordância e outros. Pedir para que escrevam a lápis talvez, para que depois apenas apaguem e corrijam a palavrinha com problema.*

Essa necessidade de repensar o uso do gênero diário na escola implica pensar em modificações ao transpô-lo para o ambiente pedagógico. A primeira adaptação que foi feita é a do envelope de recados, colocado na última folha dos cadernos/diários. A professora e os alunos estabelecem este como sendo o espaço de comunicação entre

3 Essa ênfase que se dá às “pistas”, dados praticamente imperceptíveis e comumente considerados secundários e irrelevantes, se deve ao fato de usarmos o paradigma indiciário para análise dos dados, “um método todo interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1989, p. 149).

eles. Assim, não seria preciso nenhuma intervenção no espaço da escrita, espaço de autoria, sem correções e sem rabiscos!

A despeito das inquietações e inseguranças da professora, e com adaptações propostas, os alunos aceitam o convite, mais do que isso, aceitam a escrever e a compartilhar o que escrevem com a professora:

Diário de [nome do aluno] – 20 de março 2011

*Diário*

*Fiquei muito feliz que minha professora está deixando a gente escrever no diário toda a sexta-feira e hoje diário, ela trouxe livros bem interessantes para a gente levar para casa.*

Diário de [nome da aluna] – sem data

*Mais um dia que eu estou escrevendo estou até injuada<sup>4</sup> de tanto escrever, mas tira tudo o que é de ruim que fica guardado*

Diário de [nome da aluna] – 01 de abril

*Querido Diário,*

*Professora, eu admito que eu não gosto de Português e estou aqui te falando a verdade.*

*Professora [nome da professora], é brincadeira eu adoro Português e adoro escrever bastante, gostei muito da ideia do Diário. Beijos! Dia da mentira...01/04/2011.*

Diário de [nome da aluna] – sem data

*Bom diário eu adoro enfeitar caderno, eu sempre quis ter um diário aí quando a professora fez esse trabalhinho do diário eu pensei o seguinte “Ah eu não vou escrever coisas pessoais minha vai que a professora lê pra todo mundo” mais aí eu percebi que escrever no diário é super legal e a professora escreve em um papelzinho de recado.*

Vale destacar também que, o que antes eram limitações – a pessoalidade e confidencialidade do gênero – ao serem reconfiguradas, pelo fato de a professora ler e responder os diários, transformam-se em motivação para os alunos escreverem. De fato, muitos alunos começam a escrever por ter um interlocutor, por ter com quem “conversar pela escrita”, razão primeira que move o escrever, independente do gênero. Além disso, essas modificações possibilitam uma relação mais próxima entre professor e aluno, uma espécie de pacto estabelecido pela escrita:

Diário de campo – 01 de abril

*Algumas meninas me disseram que iriam contar algo que só elas três sabiam. Espero que não seja mais uma mentira, pois hoje me pregaram várias. Penso que eles **estão começando a me enxergar como confidente** e, por um lado, isso é bom, pois aumenta a minha proximidade com eles (grifo nosso).*

4 Os trechos dos escritos dos alunos foram transcritos sem alterações.

Diário de campo – 24 de abril

*Para as meninas, principalmente, o diário está sendo bom. A [nome da aluna], por exemplo, usa-o mesmo para praticar a escrita. Esses dias ela escreveu que tem dificuldade mas que está melhorando [...]. Ela é uma das que **pedem para que eu leia e responda** “para ontem” seu diário.*

*Para a [nome do aluno] também está sendo bom, imagino, principalmente para desabafar e tomar consciência sobre seus sentimentos. Parece-me que ela espera de mim conselhos*

*Acredito que a minha relação com eles esteja dando certo, em partes, por essa proximidade proporcionada pelos diários. Na verdade, vejo que **eles se sentem como se conversassem comigo** por aqueles escritos. (grifo nosso).*

Essas adaptações acabam reconfigurando o gênero, colocando-o na fronteira entre o diário e a carta. Os diários pessoais são, nesse sentido, “diários-cartas”, pois, em uma mescla de vocativos, os alunos ora escrevem para os seus diários – para si mesmo ou para um outro *eu* – e ora para a professora. Assim, o que era antes visto como limitações do gênero pela professora e pela pesquisadora – a questão da personalidade e confidencialidade – impulsiona transformações que abrem novas possibilidades para o uso dos diários na escola. Alguns trechos dos escritos dos alunos também mostram essa inter-relação de gêneros e espécie de configuração de um novo gênero, o “diário-carta”:

Diário de campo – 28 de abril

*Os cadernos estão cumprindo funções interessantes. Já tinha dito que eles conversam comigo em um **misto de diário e carta**. Pois agora as meninas andam desabafando e pedindo conselhos, em relação a paqueras, paixões, indecisões.*

*Estou achando bem legal e respondo na medida do possível. A [nome da aluna] até andou escrevendo algumas cartas, respondi uma, mas achei meio complicado continuar mantendo esse tipo de correspondência.*

Diário de [nome da aluna] – sem data

**Professora [nome da professora]**, eu não tenho muito a dizer porque tudo isso é meio estranho para mim, este comportamento meu que eu estou tendo agora é bem diferente de antes [...] (grifo nosso).

Diário de [nome da aluna] – 16 de agosto

*Diário, foi muito bom desabafar com você, você está sendo mais que um diário pra mim, você pode ser de papel mais está sendo mais útil do que algumas pessoas. Tenho que agradecer também a **professora [nome da professora]** que se não fosse por ela eu não teria como desabafar porque nunca se passou na minha cabeça de ter um Diário, obrigado mesmo **professora [nome da professora]**... (grifo nosso).*

Ainda sobre a questão do caráter pessoal e confidencial dos diários, vale ressaltar que isso não se perdeu por completo com as adaptações realizadas no contexto desta pesquisa. Os diários continuam sendo pessoais, no sentido de que os alunos veem

nesses cadernos um espaço de relatar particularidades de suas vidas, e em certo sentido, são confidenciais, à medida que os escritos não são acessíveis a todos, não são públicos. Para ler o diário do outro, é preciso ter a chave...

Diário de campo – 27 de agosto

*Os pais gostaram da ideia do diário e isso me deixou muito feliz. Uma frase de uma das mães me deixou muito pensativa. Depois de eu expor as atividades que vinha fazendo com eles e de tocar em alguns assuntos como indisciplina e desinteresse comecei a atender os pais individualmente e a mãe da [nome da aluna] me perguntou: “Você disse que lê o diário deles?”. Eu respondi que sim e ela disse que achou estranho, pois em casa a [nome do aluno] não deixa ninguém ver o diário e chega a brigar com a irmã mais nova por conta do caderno.*

A experiência com o uso dos “diários” na escola nos mostra que, ainda que haja resistência dos alunos para aderirem a práticas de escrita (o que se deve, obviamente, à falta de familiaridade destes com a prática de escrever), é possível promover propostas dialógicas no contexto escolar, que restituam aos alunos a sua condição de sujeitos produtores de conhecimento. Para isso, é necessário atentar-se para as escolarizações excessivas dos textos na escola. Ainda que as adaptações sejam necessárias para trazer certas práticas de escrita para o ambiente escolar, é preciso tentar aproximar as versões escolares das versões reais da escrita.

## **Da formação do professor**

Pelo conteúdo dos escritos dos alunos, a exemplo dos trechos citados, não é difícil supor que o olhar da professora-pesquisadora para o que é escrita tenha se modificado. Isso porque os diários levaram a professora-pesquisadora a refletir sobre o que é ser escritor. É apenas escritor aquele que domina todos os pormenores da norma culta da língua?

Diário de campo – 18 de fevereiro

*Ontem tive uma reunião com a Laura para esclarecer alguns pontos da pesquisa. Aproveitei e perguntei sobre o que ela achava do diário e as minhas dúvidas em relação a este. Ela acha uma boa ideia, mas pensa que não devo corrigi-los, que o foco não é esse, ou seja, a ortografia ou a coerência. Acredito que ela tenha razão, mas me sinto um pouco insegura, não sei se eles vão se desenvolver dessa maneira. A Laura deu a dica de, ao invés de rabiscar o caderno dos alunos, fazer bilhetes apontando esses desvios e fazendo comentários sobre as narrativas.*

Além de nos fazer refletir sobre o que é ser escritor – que implica (re)considerar uma concepção de língua(gem)/escrita – os diários possibilitam refletir sobre o que deve/pode fazer um professor que quer contribuir para a formação de seus alunos como sujeitos que escrevem. O trecho a seguir do diário da professora apresenta essas discussões:

Diário de campo – 01 de abril

*Está na hora de começar a pensar nos diários e nos aspectos formais da escrita, pois às vezes eles contam relatos tão emocionantes que fica difícil olhar para questões de ordem gramatical.*

*Por exemplo, o primeiro escrito do [nome do aluno] em seu diário foi sobre a primeira vez que ele viu seu pai, um relato emocionante sobre a sua vinda para Rio Claro [...]*

*Como corrigir um relato como esse? Mesmo que eu não rabisque as palavras e chame a atenção para as questões de escrita em uma folhinha à parte é como se eu dissesse que o que importa para mim é se ele escreveu certo ou errado as palavras, quando, na verdade, não é isso que eu quero.*

Somente depois de os alunos começarem a escrever é que a professora-pesquisadora conseguiu vislumbrar “o que” realmente queria investigar. Apenas no processo, é que se configurou o objeto de pesquisa, ou seja, é no diálogo com os sujeitos da pesquisa que o objeto foi se configurando.

Chaluh (2008), que discorre acerca de pesquisas *na* e *com* a escola, remete-se a Bakhtin (2003) para afirmar a necessidade de pensar a pesquisa como processo criador:

*Além de considerarmos a pesquisa como um processo criador, Bakhtin (2003) nos leva a pensar tanto no objeto como no sujeito, quando explicita que ambos vão se criando. Criação que foi possível a partir da contemplação estética dos outros. No encontro com o outro, foi possível compreender que, após a contemplação estética, regressamos a nós mesmos, em um processo que vai da empatia para a objetivação-formação, sendo que, no percurso desse processo, intermediando esse processo, toma corpo e vida a matéria cega que ao se compor possibilita atribuir sentidos (produto-criação) a essa contemplação estética do outro. O ato de contemplar gera um processo criativo, quando atribuímos outros e novos sentidos a partir desse encontro (CHALUH, 2008, p. 248-249).*

Somente quando se iniciou a trajetória é que a professora-pesquisadora se deu conta de que não queria olhar para a escrita apenas como uma competência a ser adquirida por meio do domínio de aspectos formais da língua. E foi igualmente na travessia que a professora desses alunos, na condição de pesquisadora de sua própria prática, percebeu que esses diários deixavam em evidência que ela estava em processo de (trans)formação, pois a escrita dos alunos registrada nos diários oferecia elementos para que ela repensasse o seu próprio fazer enquanto professora.

Diário de campo – 27 de maio

*Eles [os alunos] estão me proporcionando reflexões sobre o que estou fazendo em sala de aula, pois em seus diários eles me dizem muito do que é ser professora. Essa é a outra função que o diário adquiriu: a de me revelar outros olhares sobre a minha prática. Constantemente eles escrevem sobre mim: em grande parte são elogios, mas também há críticas (e agradeço muito por elas). Quando não falam de mim, falam sobre as aulas, sobre as propostas que lhes faço, as que lhes são*

*feitas em outras matérias, a sua relação com os colegas, com os familiares e assim por diante. Esse olhar do aluno é algo precioso [...].*

Esse olhar da professora-pesquisadora para os escritos dos alunos como uma possibilidade de pensar a sua própria formação está relacionado teoricamente com o conceito bakhtiniano de alteridade, que está alicerçada na própria concepção bakhtiniana de palavra/linguagem: “Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 2006b, p.115, grifos do autor).

Não há diálogo sem o outro, o diálogo, a interação perpassa todas as formas de relações humanas, perpassa a vida, portanto, não há vida sem o outro, não há eu sem o outro. Nesse sentido, a identidade e, aqui, a formação, não pode ser pensada fora da alteridade, da relação eu/outro.

A alteridade nos remete a outro conceito de Bakhtin (2006a), o de exotopia, que permite o que o autor chama de “excedente de visão”. Exotopia é a possibilidade de olhar de um lugar de fora, exterior, o lugar único, insubstituível que ocupo, que apenas eu posso ocupar e do qual apenas eu posso olhar: “ (...) porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim” (p. 21).

Assim, o outro, do seu lugar exotópico, com seu “excedente de visão”, me completa, oferece uma imagem de mim que eu, do lugar que ocupo, não posso ter, assim como eu construo, com o meu excedente de visão, uma imagem do outro que ele não é capaz de fazer de si. Em suma, “o meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo” (AMORIM, 2007, p.14) e vice-versa.

Nesse sentido, os encontros com o outro, a visão exotópica que esse pode nos oferecer, e todas as relações de alteridade são fundamentais para pensar a formação, a constituição do professor. Na pesquisa aqui socializada, as relações de alteridade se realizam, sobretudo, por meio do contato da professora com os escritos nos diários e as falas dos alunos durante as atividades de leitura e da escrita:

Diário de campo, 17 de setembro

*O que mais me tocou ontem foi, logo pela manhã, o encontro com o [nome do aluno], da 7ª série. Ele estava me procurando para que eu pegasse um livro na biblioteca para ele. Algumas falas dele me marcaram. Mostrei-lhe alguns livros, mas ele não gostou de nenhum. Então ele me explicou que gosta de “livros de imagens” porque quando ele olha a imagem ele fica “imaginando, fica viajando, flutuando, acho que foi esse o termo, “flutuando”...*

Diário de campo, 09 de novembro de 2011

*Não tem preço ver a empolgação deles enquanto trabalham assim como não tem preço ouvir o que tiver o prazer de escutar o [nome do aluno] dizendo hoje: “Eu e a [nome da aluna] nascemos para ser escritores, né? Não só nasceram/podem como já são escritores (...)*

Além de pensar a relação com os alunos, por intermédio da escrita ou não, como uma instância formadora, destacamos o registro escrito de toda essa travessia no diário de campo da pesquisadora também como um espaço formativo.

Na busca por textualizar as relações dialógicas com seus alunos, a professora faz uso da narrativa no seu diário de campo. Acreditamos que, ao trazer a experiência – a potencialidade do vivido –, por meio da escrita, refletimos sobre nossas vivências, nossos diálogos com o outro e conosco mesmo. Para Larrosa (2002), 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” (p. 22).

Essas experiências, textualizadas nos relatos escritos, traz vida à pesquisa, humaniza a ciência, forma e transforma os sujeitos. Ainda conforme Larrosa (1996, p. 462), as narrativas que construímos de nós mesmos são constitutivas de nossa identidade:

(...) o sentido do que somos, ou melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e que nos contamos e, em particular, daquelas construções narrativas em que cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e a figura principal, ou seja, das narrativas autobiográficas ou histórias pessoais (tradução nossa)<sup>5</sup>.

Nesse sentido, a escrita torna-se formativa, constitutiva de nossa identidade, pois quando retornamos a estas experiências, textualizando-as por escrito encontramos-nos conosco mesmos.

Através do diário de campo que a pesquisadora manteve durante o ano de 2011, podemos dizer que essa realizou um encontro consigo mesma. Ao reler seus escritos, deparamo-nos com trechos que mostram esse movimento de voltar o olhar para si, para suas ações, suas posturas:

Diário de campo, 24 de abril

*Gostaria de transformar algumas das minhas atitudes. Uma delas é a forma como tento manter a disciplina em sala de aula: dando broncas, gritando, me estressando. Vou tentar recorrer a outras estratégias, tais como mudar a disposição da sala, principalmente nas turmas em que dou a última aula.*

Diário de campo, 27 de maio

*(...) acho que estou precisando refazer alguns caminhos. Às vezes me sinto tão péssima como professora: sinto que estou fazendo tudo errado. Aliás, sei que com algumas salas não estou sendo uma boa professora, está faltando algo. Mas como é difícil acertar sempre.*

O momento da escrita parece assumir o caráter de exame de consciência, momento para avaliar sua própria prática, “confessar” suas faltas, tentando analisar as causas dessas e procurar caminhos para vir a ser outra. Vemos, nos trechos acima, a constante vontade de transformação, uma persistente atitude inconformada, que decorre

5 [...] el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autonarraciones o historias personales.

das avaliações que a professora faz das aulas pautadas na observação das posturas e comportamentos dos alunos: a falta de interesse, a “indisciplina”, os resultados insatisfatórios, os poucos avanços, em outras palavras, a necessidade de transformar-se devido a esse olhar do outro e do seu olhar para si possibilitado pela escrita.

## Conclusão

A partir da experiência de promover a escrita por meio dos diários e da reflexão sobre esse trabalho pedagógico, podemos compreender que escrever na escola deixa de ser mero exercício de redação para tornar-se produção de texto (de linguagem, de conhecimento), aproximando-se cada vez mais das práticas reais de escrita, quando o professor coloca-se numa posição de interlocutor da escrita do aluno, ou seu co-enunciador, como sugere Geraldini (2010). Assim, o aluno deixa de ser um simples aprendiz da escrita para tornar-se sujeito produtor de conhecimento na sua própria língua quando se criam situações de escrita na escola em que este pode dirigir-se a um interlocutor real.

Talvez a socialização desta experiência de promover a escrita na escola mostre a responsabilidade assumida pela professora-pesquisadora que ao se enfrentar com sua própria escrita e com os escritos de seus alunos não teve como fugir de se enxergar no mundo, atitude que nos remete a Larrosa (2006), quando enfatiza que o ato de escrever não implica escrever sobre o mundo e sim no mundo. Escrever implica “uma forma de estar no mundo”:

Escrever é uma das formas que temos para estar atento ao mundo e ao que nos passa. Escrever forma parte de uma tentativa para ser parte do mundo de uma forma mais reflexiva, mais consciente, mais plena, mais intensa. Escrever é parte do esforço, nunca garantido, por estar presentes naquilo que nos passa. (p. 2, tradução nossa).<sup>6</sup>

As considerações do autor colocam em evidência a relação estreita entre o ato de escrever e a tomada de consciência, nesse ato de reflexão, de sermos parte do mundo e sermos conscientes dos nossos atos e do que nos acontece. Talvez por isso, os diários dos alunos e o diário de campo da professora-pesquisadora tornaram-se espaços nos quais ela conseguiu refletir sobre o seu trabalho, suas atitudes, suas concepções, o que a levou a compreender e dar um sentido outro à escrita, para além de habilidades e competências. Um estranhamento que possibilitou ainda reafirmar alguns princípios na educação, o diálogo e a importância dos outros na nossa constituição.

## Referências

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Ática. 2006a.

<sup>6</sup> Escribir es una de las formas que tenemos para estar atentos al mundo y a lo que nos pasa. Escribir forma parte de una tentativa para ser parte del mundo de una forma más reflexiva, más consciente, más plena, más intensa. Escribir forma parte de ese esfuerzo, nunca garantizado, por estar presentes en lo que nos pasa.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006b.

CHALUH, Laura Noemi. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 81-101.

GERALDI, João Wanderley. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 165-182.

GINZBURG, Carlo. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p 143-179.

GÓES, Maria Cecília Raphael de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. Cecília R. de.; SMOLKA, Ana Luiza. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas-SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistérios, Formação e Trabalho Pedagógico).

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LARROSA, Jorge Bondía. **Experiencia y alteridad en educación**. Buenos Aires: FLACSO, 2006. Disponível em: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=3908>>. Acesso em: 16 maio de 2006.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28. jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. Narrativa, identidad y desidentificación. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

PAES, José Paulo. Convite. In: **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: UNICAMP, 2003. (Coleção passando a limpo).