

# **ESCRITA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DO DIÁLOGO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

ALMEIDA, Benedita de – UNIOESTE – beneditaalmeida@yahoo.com.br

GT: Formação de Professores / n. 08

Agência Financiadora: Sem Financiamento

## **Introdução**

Neste texto, trago resultados parciais de pesquisa de doutorado que tem o objetivo de analisar as relações entre as práticas de escrita e o desenvolvimento profissional de professores em exercício, mediante registros escritos da prática pedagógica como estratégia para deflagrar a reflexão. Os pressupostos da teoria enunciativa da linguagem, de Bakhtin, referenciam a escrita e a análise dos dados. Privilegio, aqui, alguns movimentos formadores evidenciados pela escrita, dos quais destaco o desenvolvimento de autonomia profissional do grupo-sujeitos da pesquisa e mudanças nas suas concepções e formas de trabalho com a escrita.

A pesquisa trata de experiência de educação continuada de professores, vivida em parceria entre dois docentes universitários com a equipe de dez professores, a direção e a supervisão de uma escola do campo, de ensino fundamental, do interior do Paraná.

A parceria, nesse processo significa que a experiência engendrada é partilhada por todos os envolvidos, alunos, professores e pesquisadores. Inserida em um Projeto de Extensão Universitária, a pesquisa estabelece vínculos de diálogo para além do processo de acompanhamento à escola alvo da pesquisa e situam-nos, também, no universo de discussão do papel da universidade como essencial à promoção de mudanças educacionais que visam ao desenvolvimento social.

A literatura sobre a formação continuada de professores mostra uma recorrência de pesquisas realizadas na escola, nos últimos anos, em parcerias entre pesquisadores da universidade e professores das escolas – a pesquisa colaborativa. São diversos estudos que evidenciam o potencial formativo dessa colaboração, pela possibilidade de trazer para o campo de discussão do trabalho educativo, pelos próprios professores, a realidade das escolas, suas práticas, anseios e problemas. Por outro lado, a proximidade dos professores da universidade com a escola real permite-lhes um deslocamento de posições genéricas e abstratas sobre essa realidade e o reconhecimento de necessidades e desafios que ela impõe à efetivação do trabalho docente. Sem dúvida, é uma parceria que provoca o aprofundamento da teoria educacional, pelo seu potencial formativo que

se estende a todos os envolvidos (GARRIDO, 2000; GIOVANNI, 1994; ZEICHNER, 2002).

A escola é um espaço de formação em que a circulação da escrita é experiência intensamente vivenciada por seus sujeitos, embora nem sempre acompanhada por aspectos qualificadores de sua produção. Nesse espaço, as relações dos professores com a língua escrita se inscrevem no entrecruzamento de três âmbitos. O primeiro constitui-se pelo *papel da escrita no seu processo de formação profissional*, para o qual o considero fator de organização dos conhecimentos necessários à vivência dos processos de seleção e de tomadas de decisão sobre conhecimentos e práticas, à construção das práticas, sua objetivação e aprimoramento. O segundo refere-se ao *comportamento escritor dos professores*, o que requer considerar que sua concretização ocorre quando o objeto da escrita é apreendido por eles na constituição de significados que podem ser agregados à sua experiência, permitindo-lhes pensar, ser críticos da situação, relacionar o antes e o depois, tornar-se capazes de engendrar uma reflexão para além do momento em que tais práticas acontecem (BAKHTIN, 2002; BENJAMIN, 1975; KRAMER, 2001). Em terceiro lugar, relaciono a problemática à *forma como as questões de escrita e leitura são tratadas em sala de aula*, como a dimensão de interação social, constitutiva da linguagem e dos sujeitos, é contemplada nesse âmbito. O diálogo entre esses três campos constitui os elementos que conduziram a investigação.

Tomar a experiência com escrita como elemento de formação, em processos de formação continuada, pressupõe, portanto, considerar que tais práticas permitem um exercício contínuo e potencializador de análise da prática vivida, de constituição de saberes e de acesso a um corpo elaborado de referências e conhecimentos sobre as questões da prática pedagógica.

### **Caminhos articuladores da pesquisa com o processo de educação contínua**

Como se configura a relação dos professores com a escrita? Que importância lhe atribuem na constituição dos seus saberes profissionais e para a efetuação do processo de ensino e aprendizagem? Como é o seu comportamento escritor? Como as questões relativas às funções da escrita são tratadas ou percebidas por eles? Como ocorre a integração dos usos sociais da escrita às práticas pedagógicas de ensinar e aprender **a e com a** escrita?

Essas questões se relacionam diretamente com as práticas de ensino da escrita, das concepções que as fundamentam, dos recursos que os professores utilizam para

essas finalidades, de como podem conduzir os alunos à mobilização de recursos próprios para o seu processo. Constituíram interfaces para o trabalho investigativo de perseguir os objetivos inicialmente delineados. A prática de escrita pelo grupo, além de constituir, em si mesma, objeto para evidenciar o movimento da relação subjetiva de cada um com a escrita, constituiu também o instrumento para trazer suas práticas e intervenções didáticas ao plano da interlocução – pela escrita e pelo diálogo vivo.

Pensar os professores como um dos fatores da ação do contexto na formação do aluno em escrita aponta para a necessidade de que, primeiro, resgatem sua condição de escritor, que compreendam a escrita como prática cultural, percebam o seu papel na constituição de suas experiências, para poderem redimensionar suas práticas de ensinar a escrita e com ela ensinar.

Situo, portanto, a escrita como atividade constitutiva dos sujeitos, cujo conhecimento e uso adquirem materialidade nas relações discursivas que eles estabelecem entre si, mediante e sobre seu uso. Dessa forma, os signos sociais em que se materializa a comunicação social, no processo de interação verbal, têm papel decisivo na formação humana, são instrumentos de uma mediação que somente pode ocorrer e significar na relação de alteridade, questão que é destacada nos estudos de filosofia da linguagem, especificamente por Bakhtin (2002; 2000).

Em se tratando do uso da linguagem no âmbito da escola, não se pode desconsiderar algo que a diferencia dos demais grupos sociais, o fato de que é seu papel, além de ensinar esses usos, usá-la para ampliar as possibilidades humanas de conhecimento. Por outro lado, a escola é, como todos grupos humanos, um espaço social em que as relações dos sujeitos se objetivam pela linguagem: falada, escrita ou silenciada; sempre, porém, com palavras que *procedem de* alguém e *dirigem-se para* alguém; que pressupõem e necessitam do outro. A alteridade é constitutiva da linguagem e dos sujeitos. Conforme Bakhtin (2002), o conteúdo da consciência individual é formado nas contínuas e progressivas interações de que o indivíduo participa:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. [...] Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN, 2002, p. 35-36, 108).

Nessa perspectiva, a interação verbal é o marco de formação da consciência individual, cuja atividade se desenvolve por meio dos signos criados pelo grupo social no qual o sujeito interage. É essa dimensão fecunda e constitutiva da linguagem que considero fundamental nos processos de formação humana – de professores, de pesquisadores e de estudantes, no caso desta pesquisa.

Tomo escrita e leitura como práticas sociais, cujas situações de uso e relações são constituídas cultural e historicamente. O fator contexto social, portanto, é determinante da forma como os sujeitos desenvolvem as relações de uso e significação dessas práticas que, assim consideradas, articulam-se ao conceito de letramento, ou seja, à consideração do conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia, em contextos e para finalidades específicas, nos quais a mediação da escrita é integrante da compreensão (KLEIMAN, 1995).

Dessa forma, e tendo em vista a questão central da pesquisa – analisar as relações entre escrita e desenvolvimento profissional docente, de que forma essas relações potencializam o conhecimento dos professores sobre o trabalho educativo e resultam em transformação na prática docente, na organização da escola e nas relações entre seus profissionais –, o dialogismo bakhtiniano foi adotado como princípio teórico-metodológico do processo de formação e da pesquisa. As categorias dialogia, interlocução e polifonia e o caráter sócio-histórico da linguagem na mediação do homem com o mundo, são ferramentas conceituais para desenvolver e analisar o processo.

A idéia de sujeito em permanente constituição e desenvolvimento (BAKHTIN, 2000; FREIRE, 1987) é pressuposto do processo de formação continuada realizado, no qual a linguagem se evidencia como elemento constitutivo e articulador. Pelo princípio metodológico que orienta a pesquisa, a formação é ação dialógica e polifônica. Dialógica, porque exige do sujeito o movimento constante de interação com o outro. Polifônica, porque se refere a uma diversidade de vozes que se orquestram, graças ao trabalho de elaboração do grupo de professores e pesquisadores, ampliando conceitos à primeira vista antagônicos e impossíveis de conviver.

A formação, portanto, constrói-se na cadeia das diferentes vozes com que se produzem os sujeitos, que sempre provocam outras palavras, novas respostas, pois nenhuma palavra é uma última palavra, ela é sempre carregada da possibilidade de resposta, de diálogo, sempre parte de outras vozes (BAKHTIN, 2002). Nesse sentido, a recusa de uma última palavra, na formação pessoal e profissional, é um gesto político de

saber-se poder ser mais (FREIRE, 1987).

A metodologia da pesquisa-ação colaborativa foi selecionada por possuir em si um potencial didático e formativo, ao permitir a explicitação da realidade e a análise da prática (GIOVANNI, 1994). Tal metodologia, por se realizar **com** a escola e ser voltada para a investigação **na** escola, permite desenvolverem-se processos de intervenção que resultem em compreensão e redimensionamento de elementos constitutivos da prática pedagógica, tornando-a objeto constante de investigação e análise, com vistas ao seu aperfeiçoamento. Com isso, uma relação dialógica se estabelece entre o objeto e os sujeitos e, ao mesmo tempo, constitui o desenvolvimento da pesquisa em duas dimensões, que se re-alimentam constantemente, a investigação e a formação.

Pela investigação, identificam-se as relações dos professores com a escrita e seu papel na formação e no trabalho docente. O ponto de partida é a análise das práticas dos professores, dos dilemas que evidenciam, das intervenções pedagógicas que constroem, do modo como articulam escrita e leitura com a prática pedagógica, com a produção de conhecimento e com a formação pessoal. As conexões entre o fazer/saber/pensar são buscadas pela dialogia que se estabelece nos encontros de formação, nos registros da prática escritos pelos professores e nos registros escritos pela pesquisadora, como instrumento de acompanhamento e planejamento do processo.

Na formação, estabelecem-se momentos de reflexão, pelos professores, sobre sua atuação. A ação docente é tomada como produtora de significados, e a pesquisa-ação como um espaço que possibilita trocas dialógicas, nas dimensões discursivas e práticas. Trocas que podem potencializar a compreensão da prática, na perspectiva de sua transformação e da possibilidade de desenvolvimento profissional. Os registros escritos são introduzidos como instrumentos para a interlocução com a prática efetuada, com os saberes, e para os professores avançarem na compreensão das questões educativas, pelo diálogo contextualizado sócio-culturalmente.

A vivência cotidiana pode situar a prática educativa – e muitas vezes isso ocorre – numa sucessão de atividades fragmentadas, que se esgotam em si próprias, sem significar as vidas dos sujeitos que as vivem, professores e alunos, ou lhes resultar crescimento. Penso que a alternativa de escrever sobre ela pode situá-la como experiência, conceito que, para Benjamin (1975), significa ações que se concretizam pelo caráter de continuidade de que se revestem. A escrita como experiência significativa para o professor é elemento para enriquecer seu trabalho e sua compreensão sobre ele, na perspectiva da humanização.

Pelo dialogismo, a produção de conhecimento ocorre no movimento entre os enunciados dos participantes do diálogo, um movimento de relações construtivas entre os elementos da interação. A síntese dialógica resulta de uma articulação entre as teses e da interação entre o objeto e a criação simbólica. A relação dialógica é uma relação de sentidos, uma interpretação como diálogo (BAKHTIN, 2000, p. 345-354).

No diálogo da formação de professores, a síntese perseguida necessita de um esforço para a compreensão de que a tomada da prática educativa como um lugar de produção de saberes há de ser empreendida com cooptação de conhecimentos que lhes permitam ampliar a formação dos alunos sob sua responsabilidade, conhecimentos que produzam sentidos para a própria tarefa de “ser professor”. As formas de comunicação nesse espaço de mediações pela linguagem são fundamentais. Nele, a escrita dos professores é um instrumento pensado para a produção de sentidos sobre a prática e o deslocamento para uma posição mais autônoma e ética frente ao seu trabalho.

### **O entretecer de práticas, sujeitos e vozes em um projeto coletivo de trabalho**

Um processo de educação continuada de professores há que ter um vínculo integrador com as vozes e práticas que os sujeitos envolvidos trazem de suas formações e saberes constituintes de sua professoralidade, as da formação inicial, as da experiência da docência e as resultantes das participações em ações/programas de desenvolvimento profissional.

Assim, a pesquisa ora apresentada, de início, tem seus elos relacionados às ações de extensão universitária de formação de professores do campo, que se desenvolve desde o ano 2002. O processo que passo a narrar considera, portanto, o conjunto de saberes e formações dos sujeitos, ao qual pretende se unir, em continuidade.

Inicia com o planejamento da escola no início do período escolar de 2005, mediante a provocação para a emergência dessas vozes pela escrita de um texto, “Minhas memórias da escola”, para recuperar referências da relação do grupo com a escrita e trazer à discussão a função mediadora da linguagem na organização do pensamento e formação de conceitos (VIGOTSKI, 1998).

As vozes que trazem são de muitas vivências significativas de seu tempo de escolares. Professores que deixaram marcas, por seus modos de ensinar; imagens de episódios de aulas; dos tipos de escrita de alguns professores; o aprendizado de certas letras, no início da alfabetização; os meios de deslocamento para a escola, que se situava

no campo, e as restrições que isso produzia; os medos; os prazeres; a convivência com companheiros, enfim, vivências resgatadas nas lembranças e que provocam, naquele momento, um laço positivo entre o grupo.

A atividade promoveu a abertura para o diálogo com a escrita: os professores grafaram em seus textos o que resgataram como prioridades da escolarização vivida. Ao buscarem suas lembranças, o pensar sobre “o que é ser professor” deflagra um processo de ver a escola como espaço de investigação e, ao mesmo tempo, lhes permite entrar na memória, sem culpa. Ao lerem suas memórias para o grupo, mais lembranças evocadas são acrescentadas à narrativa. Havia muito mais para escrever, do que o fora. E por que não o foi? Em versões diversas, uma voz comum se destaca entre as falas dos professores: *“Não gosto de escrever, prefiro falar./ Tenho muita dificuldade para escrever./ Falar é mais fácil./ Não gosto de ler”* (Diário de campo, 03/05).

Estudos que tratam da escrita como estratégia privilegiada de formação de professores, como os de Prado e Soligo (2005), Broner (2005), Fugikawa (2005), Tamboril (2005), Proença (2003), ente outros, evidenciam dificuldades e resistências à escrita. Isso é natural, pois a escrita é atividade complexa e difícil de ser realizada. Escrever requer intensos esforços pessoais do sujeito. Trata-se de invocar sua singularidade e dar-se a ver, primeiro a si mesmo, para revelar-se ao outro, por meio de saberes e não-saberes, crenças, sentimentos, concepções e pensamentos. Remete-o aos interstícios de seu conhecimento, aos silêncios de suas intenções e ao (re) encontro consigo mesmo. Promove, enquanto se materializa, um movimento de busca interior daquilo que lhe é significativo, de atribuição de sentidos às verdades que possui. Um movimento de autocrítica em que o próprio ato de escrever mobiliza o sujeito e sua escrita.

A relutância em escrever significa que essa prática é mais do que ativar um código. A escrita traz complexas potencialidades intelectuais humanas de planejamento, seleção e organização, muito além da mera transcrição dos sinais alfabéticos com que se materializa no papel. Por isso se torna um importante meio de desenvolvimento pessoal e profissional.

A necessidade de criar uma relação mais pacífica com a escrita é percebida pelo grupo de professores que, afinal, desempenha também o papel de produzir e estreitar as relações dos escolares com essa prática. Apresentada como elo entre os professores, a escrita das memórias permite que se identifiquem como sujeitos e que venham à tona suas necessidades formativas. A proposição de ampliar a escrita das memórias pelos

alunos conduz à organização de um projeto coletivo pela escola, para o qual o resgate das memórias individuais e da comunidade é ponto de partida, objeto e instrumento de ensino, buscando tecer redes com a cultura e o conhecimento escolar.

Uma importante problemática dos professores é “dar conta dos conteúdos” e encontrar estratégias que articulem seu trabalho cotidiano com a apropriação de conhecimentos pelos alunos, de forma significativa. Uma questão fundamental da prática pedagógica, então, foi tomada como eixo para deflagrar o processo de formação e fundamentar a intervenção didática: a constituição social do conhecimento das diferentes áreas de ensino e sua apresentação no programa escolar do ensino fundamental. Ou seja, a prática social humana, considerada como realidade do conhecimento, que é objeto da ciência e do ensino escolar, põe em evidência os temas que constituíram o projeto.

Por ele, a formação de professores e a de seus alunos articulam-se e trazem ao diálogo a questão das relações entre identidade e cultura, como elemento de fortalecimento dos sujeitos. Cultura é sistema simbólico compartilhado, no qual os significados individuais adquirem sentidos, e o planejamento do projeto coletivo explicita a possibilidade de instituir no trabalho escolar as relações dialógicas entre sujeitos, prática educativa, cultura e conhecimento<sup>1</sup>.

### **A interlocução pela escrita: formação em diálogo e polifonia**

Levando a escrita de memórias para as aulas, pela reflexividade, o projeto cria redes na escola. E cria-se, também, uma rede de escrita e de registros. Os encontros semanais de formação na escola passam a ser registrados em atas. Os professores registram, também, suas experiências, ações e percepções sobre suas aulas e alunos, estabelecendo um processo de reflexão sobre a prática. Instaura-se, portanto, um processo de registrar, de refletir, de re-significar, que promove o processo de “ser sujeito da própria formação”, tão vulgarizado no discurso, mas escasso na experiência.

Na relação dialógica estabelecida pela escrita, os enunciados do sujeito (unidades de toda comunicação verbal, únicas e irrepetíveis) emergem do seu diálogo

---

<sup>1</sup> Gimeno Sacristán, distingue dois sentidos para cultura: o antropológico, que inclui todo o sistema de referências do indivíduo, e o restrito de alta cultura, o “melhor da condição universal humana”. A questão para a escola é adotar “uma perspectiva cultural na qual se respeite a multiplicidade, a pluralidade e a linguagem do cotidiano”, sem cair no risco do “relativismo epistemológico” de perder a referência do conteúdo de conhecimento, ou seja, precisa reconciliar a cultura de referência do aluno com a “alta cultura” (Gimeno Sacristán 1996, p. 41, 50).



interior e interconectam-se com os enunciados existentes, entrecruzam-se, remetem-se aos conhecimentos da teoria pedagógica. Nesse movimento, há produção, criação, e o objeto sobre que escreve “vai edificando-se durante o processo criador” (BAKHTIN, 2002, p. 348-349).

O registro é assumido pela escola e torna-se elemento de interlocução entre o grupo de professores, pesquisadores e entre as práticas desenvolvidas. Evidencia-se o papel fundamental do sistema simbólico, na comunicação entre os sujeitos, no estabelecimento e partilha de significados que permitem interpretar a experiência de cada um no projeto coletivo, para que as necessidades de conhecimento sejam pensadas na articulação entre seleção de atividades/conteúdos e planejamento da intervenção pedagógica.

Assim, o encontro de alunos, professores e pesquisadores ocorre em polifonia. As memórias escritas de alunos e professores e outras atividades do projeto tornam-se instrumentos de ensino, com os quais o texto passa a ser concebido como elemento de interlocução. A esse respeito, vale destacar que diversas orientações para o trabalho com a língua escrita na escola reiteram a necessidade de “trabalho com o texto”. O que acontece, porém, é que nem sempre o “texto” é tomado como elemento de interlocução, portador de sentidos e que atende a propósitos de quem o escreve e lê. “Dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto” (BAKHTIN, 2000, p. 330).

A proposta, portanto, era tornar significativos os propósitos de escrita dos alunos, para que nela se colocassem. Para isso, as professoras desenvolvem atividades com textos trazidos pelos alunos, mediante pesquisa na realidade (tipos de brincadeiras, causos). Para tomá-los como objetos de ensino, precisam promover o trabalho de re-escrita, pelo qual trazem o aporte do conhecimento lingüístico aos alunos – precisam ensinar –, sem perder de vista as dimensões constitutivas do enunciado: o fato de que procedem de alguém, dirigem-se para alguém e sempre se referem às esferas humanas de atividade. Escrevendo e ensinando a escrever, os professores reformulam suas concepções sobre a escrita.

Os registros se tornam articuladores do projeto de trabalho, como afirma o diretor da escola, *“no início havia relutância, mas agora [a escrita] aumentou, [as professoras] se soltaram mais, elas refletem sobre as práticas. Lêem o que o outro escreveu, um chama o outro”*.

E, ao lerem o que outro escreveu, chamando-se para o processo do projeto,

instaura-se a interlocução entre sujeitos e com as práticas, a cultura e o conhecimento. Um movimento de buscar atividades que se relacionem em contigüidade com os temas da cultura do grupo de escolares, que permite a articulação de conhecimento, disciplinas, conteúdos, séries. Nesse movimento, a interlocução com os pesquisadores é constante, para a problematização das práticas e para que o trabalho conectado à cultura não resvale para o senso comum. Há um ciclo que precisa se completar: tomar o fenômeno de realidade na cultura, partir para o seu significado no foco de ensino e aprendizagem da série/disciplina e chegar à discursividade científica do conhecimento.

A trajetória de transformação da prática, no sentido de contribuir para a solução das dúvidas e dificuldades que contém, de tomar a mudança como desafio para se desacomodar de posições cristalizadas – por exemplo, o suposto domínio de conhecimento na área tomado como suficiente para o trabalho docente – pode ser acompanhada pelo relato de uma educadora, que registrou em diário sua experiência nas vivências do processo.

Seu texto é claro e bastante completo em relação ao desenvolvimento do projeto e do estranhamento que um novo modo de pensar o “ser professor” pode gerar. O registro traz várias questões para problematização. Selecciono algumas que, nesse momento, contribuem para os propósitos deste texto. Eis o registro:

*Falar é fácil... **O difícil é pôr no papel** [...]. no início do Projeto, achei que você estivesse maluca. Lembro muito bem quando você veio naquela manhã, na escola, trouxe um texto e leu: Memórias da Emília. Pensei: meu Deus, o que ela quer com isso? E outras coisas mais me passaram pela cabeça [...] No início, confesso, não levei a sério. Encontrei **dificuldades, dúvidas**, fiquei sem dormir, deixei de sair de casa, para tentar me **organizar**; fiquei brava comigo e com você. Afinal, o que ela quer? Resolvi me **desafiar** e levar esse Projeto a sério. Claro, eu estava acomodada, sempre preparando as minhas aulas daquele jeito, pois **sabia como dominar os conteúdos**, não tinha muita preocupação. Isso estava me incomodando, então refleti: **Que aluno quero formar? Então, que professor quero ser?** [...] Não foi fácil, pois o Projeto exige que se **vá em busca da pesquisa** para obter conhecimento [...] E percebi que havia pouca participação dos alunos. **Parei e recomecei** [...] **De novo, fracassei.** [...] **Recomecei novamente. Refleti muito:** como vou fazer para ajudá-los? **Mudei a maneira de conduzir os trabalhos.** Comecei a falar mais do Projeto, mostrando-lhes que todos são capazes de realizar as atividades, **distribuindo tarefas** para todos e **responsabilizando-os pelos trabalhos** que lhes eram dados. [...] Cada vez que sento para **planejar**, muitos **caminhos do conhecimento vão se abrindo**, mais criatividade vou tendo, e isto me deixa com muito ânimo em realizar um bom trabalho. [...] Enquanto professora, achava que eu falava, e meus alunos entendiam, ou já tinham aqueles conhecimentos. **Levei vários “sustos”!** [...] O objetivo com o projeto é **ensinar, a partir da realidade** do aluno, levando-o a **formar conceitos** e chegar à abstração. Ele precisa conhecer a sua realidade, para mais tarde conhecer o geral (Professora G, grifos da pesquisadora).*

A escrita da professora insere-a na interlocução com a pesquisadora e com o seu próprio texto. A descoberta da pesquisa como necessidade para o conhecimento, a responsividade do escritor, a alteridade do leitor, fracassos, recomeços e entusiasmo evidenciam-se nessa interlocução. Um jeito novo de tratar seu trabalho, de compreender a docência, emerge quando a professora senta para escrever/planejar/refletir.

Pressuponho, portanto, que, no relato escrito, a materialidade da palavra, na sua condição de signo ideológico, pode levar as professoras que escrevem à compreensão do seu trabalho e do seu papel no projeto coletivo, pois escrever objetiva e dá visibilidade às suas experiências. Conduz à reflexão. No texto escrito, as palavras – signo ideológico – estão plenas dos significados e representações. Elas podem também materializar o processo de construção dos sentidos da professora sobre sua prática, sobre o vivido, o possível de vivenciar, o novo, o significado, o saber construído por meio da palavra (BAKHTIN, 2002).

Ou seja, nesse processo, há uma interação verbal, um diálogo com um interlocutor, real ou imaginado, mas real para quem escreve, e de quem espera resposta. Ao escrever, o sujeito cria signos, isto é, produz sentidos que antes não se percebiam. O diálogo promovido nessa atividade é fundamental para a formação, quando considero, com Bakhtin (2002, p. 34), que “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”. As relações construtivas entre os signos, o sujeito e a experiência – dialogismo – transparecem e dão corpo ao trabalho das professoras.

Diversas atividades são organizadas em torno da escrita e do projeto coletivo. As famílias são chamadas a participar, o que permite a constituição um rico diálogo para a integração da comunidade de familiares dos escolares e de seu entorno. As professoras organizaram uma “Roda de conversa com os avós”, quando, atendendo a convite, alguns dos primeiros moradores das comunidades vieram à escola contar sua(s) história(s). O momento deflagrou o desenvolvimento de diversas situações autênticas e significativas de escrita (CHARMEUX, 1994), desde os convites escritos pelos alunos aos seus avós, as perguntas que queriam lhes fazer, até aos registros posteriores dos fatos marcantes ali relatados.

Os relatos dos avós trouxeram à tona hábitos, fazeres, utensílios, tecnologias de seu tempo. Os estudantes buscaram esse material, resquícios da história da sua cultura. Expostos, fotografados e descritos, novos textos se agregam às vivências e ao acervo do projeto. As professoras solicitaram a escrita das mães, para contar a história das crianças

da pré-escola e 1ª série que, depois, é escrita pelos maiores, da 3ª e 4ª. Outra, solicita que as mães escrevam sobre as atividades da escola na homenagem pelo Dia das Mães; que o motorista que realiza o transporte escolar também escreva sobre seu trabalho. Organizam teatro sobre fatos da comunidade, pesquisas para os alunos, que resgatam “causos” e lendas entre as famílias. A cultura da comunidade passa a ser parte integrante do trabalho escolar, e, nesse movimento, todos se identificam sujeitos da história. Assim, a escrita vai se tornando experiência formadora do grupo, seu ensino desenvolve-se conectado aos processos de interação, e as identidades vão se definindo nessa relação com sua cultura (KRAMER, 2001).

### **Considerações finais**

O desenvolvimento profissional de professores é processo para se viver em grupo, e um importante pressuposto acompanhou o processo aqui relatado: a relação de diálogo entre os participantes, pela qual os momentos de definição das necessidades e problematizações das práticas constituíram-se marcos qualificadores da ação pedagógica, planejada, desenvolvida e avaliada em termos de suas contribuições significativas para o avanço do conhecimento dos professores e alunos.

Foi possível constatar que, no diálogo, pelas discussões e definições coletivas, engendram-se compromissos entre os participantes: de cada um para si mesmo e de todos entre si. Parece que a palavra e o diálogo expõem o indivíduo diante de si mesmo.

Uma conquista significativa revela-se para uma professora, a mudança no patamar de sua profissionalidade: antes [do projeto], *“eu pegava as atividades que ia trabalhar, no dia, na escola; agora eu levo para casa, penso, escrevo, estudo, faço rascunhos, planejo”*. Isso significa uma superação da atitude de repetir a cada ano as mesmas atividades que preenchem o tempo escolar, ou de seguir as atividades congeladas nos livros didáticos. Evidencia desenvolvimento profissional, forjado no trabalho coletivo, com a reflexão e busca de conhecimento sobre a atuação pedagógica e suas finalidades, desenvolvida no exercício de escrever sobre a prática, tornando sua formação um processo contínuo. Lembro, a propósito, palavras de Marilena Chauí (2003), em reflexão crítica sobre o conceito de educação permanente no trânsito das políticas neoliberais:

A educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A

educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente (CHAUÍ, 2003, p.11).

Os resultados do processo vivenciado permitem afirmar que um novo modo de ver a educação e a formação instaura-se no grupo de profissionais dessa escola que, numa primeira avaliação do desenvolvimento do projeto coletivo, aponta: há a necessidade de muita leitura/ o trabalho coletivo deve ser consistente e fundamentado/ a relação dos conteúdos científicos com as atividades que o educando desenvolve torna o saber mais significativo. Um importante limite é citado, e o seu apontamento demonstra fazer parte das preocupações do grupo: o compromisso profissional com o projeto, ou seja, o comprometimento diário no seu desenvolvimento.

A mudança no modo de tratar a língua escrita nos processos de ensino e aprendizagem é perceptível para todos. Relendo os registros, os próprios professores percebem, entre as conquistas, o trabalho com “*a função social da leitura e escrita, a significação dos conteúdos de leitura e escrita e a substituição do livro didático*” para a organização do trabalho escolar (Diário de campo, 07/05).

Na interlocução com a prática proporcionada pelos registros e sua análise, os professores analisam as necessidades dos alunos, organizam o processo de ensino, selecionam conhecimentos e metodologias, desenvolvem estratégias, trabalham em função do aprendizado dos alunos. Para isso, consideram conhecimentos sobre o ensino e os colocam em diálogo com sua prática cotidiana e suas necessidades pedagógicas. Nesse movimento, crescem como profissionais que, ao criar o seu espaço de autonomia intelectual, estende-a a seus alunos. Com certeza, essa não é uma alternativa fácil. Charmeux (1994) refere-se a esse tipo de prática “que não usa ferramentas prontas”, como uma opção que requer muito trabalho, exige formação teórica, trabalho em equipe e mudança do comportamento de aplicar práticas, pelo de construir sua aula com autonomia.

Tanto no ato de escrever, quanto no processo de socialização no grupo, as ações pedagógicas são (re) significadas pelo educador que as vive e narra. A narrativa reorganiza a experiência e o pensamento, encaminha a outras compreensões pelos sujeitos que, nessa experiência nova de narrar, situa-se em toda sua integridade, inclusive com as emoções (BENJAMIN, 1975). Ou seja, a professora narra o real, porém matizado por sentidos autoralmente construídos no seu trabalho cotidiano, que referencia seu ser e saber docente. O relato reorganiza seu saber sobre o processo, e este novo saber contagia a sua prática.

O ato de registrar, na pesquisa aqui tematizada, evidenciou-se importante instrumento formativo, pois a escrita constitui um suporte lingüístico material sobre o qual os professores podem refletir e construir conhecimento sobre a situação. O discurso escrito é produto do pensamento que objetiva a experiência pessoal, permitindo que os professores a organizem mediante processos de compreensão que os fazem suplantar seus aspectos superficiais e atingir um patamar significativo de conhecimento.

Nesse movimento, a escola pensa-se a si mesma. O trabalho com elementos da cultura do grupo firma laços positivos, e os professores emergem como professores pesquisadores, elemento que pode potencializar a transformação da escola, pela possibilidade de trazer ao seu interior o olhar investigativo que busca a compreensão da prática na complexidade de seus dilemas e desafios, para integrar-lhe o conhecimento necessário à superação. Nesse movimento, também, os saberes dos professores emergem e reformulam-se na direção de constituir um modelo crítico de formação, como define Zeichner (2002).

A pesquisa-ação fornece de fato um meio de professores em formação engajarem-se na análise de sua própria prática de ensino, de modo que tal análise possa tornar-se a base para o aprofundamento e a expansão de seu pensamento e, conseqüentemente, a incluir um olhar sobre as dimensões sociais e políticas de seu trabalho (ZEICHNER, 2002, p. 85).

Escrever é algo que se busca, e enquanto se escreve, a escrita, como trabalho de pensamento, atravessa o escrito e o escritor. Quando se trata da escrita de professores, a experiência o encaminha ao entendimento e humanização do trabalho que realiza. Há tanta crítica à escola e à forma como escrita e leitura são tratadas nesse espaço, que se faz necessário alterar esse quadro, iniciando pela mudança na forma como os professores enfrentam a escrita. Pôr-se a escrever parece ser um bom início para a caminhada.

Talvez conduza a realmente tomar a escola como espaço de possibilidade, a compreendê-la no seu movimento intrínseco de produção de sujeitos, mediado por relações humanas e ancoradas num conhecimento humanizador. As metas são a superação do discurso autoritário (ORLANDI, 2001), a produção cultural no interior da prática educativa e a construção da autonomia dos professores na complexidade dos contextos educacionais.

## **Referências bibliográficas**

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.; HABERMAS, J. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 63-81.
- BRONER, E. M. A escrita dos diários no processo de formação profissional. In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história**. (Orgs.). Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p.321-341.
- CHARMEUX, E. **Aprendendo a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Reunião Anual da ANPEd**, 26. Poços de Caldas, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUGIKAWA, M. M. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores. In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história**. (Orgs.). Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p. 247-260.
- GARRIDO, E. Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional de professores. Tese (Livre-docência). São Paulo. USP-FE, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Escolarização e cultura: A dupla determinação. In: SILVA, L. E. da. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 34-57.
- GIOVANNI, L. M. **A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º graus**. Tese (Doutorado). São Paulo. USP-Didática. 1994.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita** (Org.). Campinas, SP: Mercado de letras. 1995, p. 15-61.
- KRAMER, S. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Leitura e escrita: dois capítulos desta mesma história. In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história**. (Orgs.). Campinas, SP: Graf. FE, 2005a, p. 23-46.
- PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história**. (Orgs.). Campinas, SP: Graf. FE, 2005b, p.47-62.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- PROENÇA, M. A. de R. **O registro reflexivo na formação contínua de educadores: tessituras da memória na construção da autoria “AMACORD”**. Dissertação (Mestrado), São Paulo: FEUSP, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: ZEICHNER, K. M.; PEREIRA, J. E. D. A. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.