

7.

DESENVOLVENDO A ESCRITA PESSOAL EM AMBIENTE ACADÊMICO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Sandra Maia-Vasconcelos

Paula Perin

Escrever não é apenas um exercício de alinhar frases, é muito mais um exercício de criação. Não somente de criação de texto, mas também de criação de um escritor. Este estudo trata sobre uma experiência de ensino da escrita realizada na Universidade Federal do Ceará, após a criação da disciplina Biografismos: Pesquisa e Formação, desde o segundo semestre de 2015, ofertada semestralmente para alunos de graduação, no curso de Letras, em caráter opcional, e aberta a todos os alunos da universidade. É uma disciplina de 4 créditos, contabilizando 64 horas/aula, ministrada em dois encontros de dois créditos por semana, ou seja, 32 encontros semestrais. O objetivo da disciplina é estimular no aluno graduando de Letras – ou de outros cursos – a habilidade da escrita pessoal, embora também esteja prevista e seja feita uma ligação com a escrita acadêmica, notadamente o relatório de estágio e o memorial acadêmico. Tendo como foco a escrita narrativo-biográfica, esta disciplina tem atraído alunos dos diversos semestres dos diferentes cursos dessa universidade, e que têm vontade e necessidade de desenvolver sua escrita. Acreditamos que o processo de escrita se faz de maneira mais natural, e desse modo mais fiel às correções e coerções de escrita, logo que o processo se faz atrelado ao prazer de escrever. A metodologia de aplicação de atividades na disciplina parte do programa do professor, mas também do próprio aluno, que poderá, a cada encontro/aula apresentar seus escritos e terá a oportunidade de elaborar hipóteses de construções frasais das quais sente necessidade ao construir seu texto escrito.

Nossas estratégias se fundamentam na perspectiva de Rogers (1999) sobre a aprendizagem como decisão, e nas experiências de Léon (2008), Viana (2012), Astragal (2013), Ribeiro (2017) sobre a criação de espaços criativos para a escrita. Por pensarmos na decisão do aprendiz, tomamos como corpus para este estudo escritas biográficas de alunos da disciplina optativa Biografismos, aqui já descrita, uma vez que o caráter opcional da disciplina nos induz a pensar que o aluno se decidiu por essa abordagem em sua formação. Não consideramos o fato de que os alunos que aqui são os protagonistas do estudo devem complementar sua carga obrigatória de créditos com disciplinas optativas, mas somente a escolha por essa disciplina, uma vez que esses alunos têm inúmeras outras possibilidades ao longo de seus respectivos cursos.

Nessa linha de reflexão em que consideramos o protagonismo de quem escreve, pusemos em evidência o fato de que o sujeito da escrita é o sujeito agente, uma vez que não concordamos com a possibilidade de existir uma escrita autoral impessoal. Em estudo anterior (Maia-Vasconcelos, 2016), trouxemos à tona a perspectiva de Dilthey (2010), segundo a qual o homem se insere no centro de toda e qualquer perspectiva histórica. Dilthey inclui no âmago da compreensão de mundo a narrativa desse mundo, fator humano inegável, já que onde não há/houve vida humana não há tampouco história. Em sua obra *A Construção do Mundo Histórico nas Ciências Humanas*, originalmente publicada em 1883, Dilthey vem tratar sobre a estrutura das ciências humanas e sobre a influência que as ciências naturais têm sobre estas. Nesse ponto, é mister lembrar o quanto Dilthey evidencia a estreita relação entre a vida, a experiência de vida e a formação biográfica, em especial a biografia social. Para Dilthey, a dimensão poética da linguagem é característica dos homens, uma vez que os diferentes enunciados sobre a realidade, sobre os desejos, são expressões da linguagem “sobre a qual repousam valorações” (Dilthey, 2010, p. 93).

Compreendemos, assim, que a atividade escritora constantemente valorizada promove nos alunos, desde mesmo a escola básica, o que Rogers (1999) vai defender como liberdade de aprender. Não se trata de solicitar aos alunos, de qualquer que seja a disciplina na universidade, que eles produzam um artigo científico, somente porque leram um texto teórico. É preciso desenvolver nesses alunos a sua capacidade de refletir sobre temas conhecidos e novos e assim produzir um conhecimento a partir dessa reflexão. Mas como levá-los a refletir sobre uma questão científica quando muitas vezes sequer conseguem refletir sobre o que lhes ocorre no cotidiano? Nessa perspectiva, elaboramos um material didático a partir de experiências de ateliês de escrita já divulgados nos meios livreiros (Léon, 2008; Astragal, 2013; Ribeiro, 2017), a fim de produzir com os alunos da disciplina Biografismos alguns conjuntos de atividades a partir da reflexão dos estudantes da disciplina sobre como aprenderam e aprendem cotidianamente a escrever.

Em estudo anterior (Maia-Vasconcelos, 2011), quando discutimos sobre as transmissões narrativas intergeracionais, apontamos os trabalhos de Benjamin (1993), quando esse autor propõe três estágios de criação de uma boa narrativa, a saber: um estágio musical, quando a história é composta; um estágio arquitetônico, quando ela é construída; e um estágio têxtil, quando ela é tecida. Também para Miermont (1993) existem três estágios no momento do processo da escrita generativa: o do momento vivido, do acontecimento e de todos os detalhes que constroem sua descrição, a experiência corporal e emocional do acontecimento – a semiogênese; em segundo lugar, a transformação dos sinais, das pistas, sua organização e o esboço de uma ficção subjetiva. E, por último, a decentração do sujeito, um deslize em direção à objetividade, ao conhecimento amplo, àquilo que se pode chamar o saber, o episteme – que faz a história – tratado pela noogênese como descritor de seu desenvolvimento. Para Lejeune (1980),

esses processos correspondem à escuta tripolar P1, P2 e P3, em que P1 é o projeto inicial, projeto de resistência, de negação; P2, organização relacional e luta para impor uma imagem valorosa; e P3, a dimensão do eu que se volta para o futuro.

A obra de Roland Barthes¹ (1973; 2008), anterior a essas aqui citadas, já propunha três níveis de descrição da narrativa: o nível das funções que está ligado à própria funcionalidade dos elementos na narrativa, a sua significação; o nível das ações que é composto pelo estudo dos personagens; e o nível da narração, que é a própria história narrada. É bom lembrar que esses três níveis estão ligados entre si a partir de um modo de integração, pois uma função não terá sentido se não houver lugar na ação, e a ação só recebe significação a partir do momento em que ela começa a ser narrada.

Tendo apoio sobre essas perspectivas teóricas, foi possível acompanhar e compreender como o processo de criação narrativa dos estudantes foi se elaborando, se fortalecendo, promovendo conhecimento sobre suas próprias vidas, ao mesmo tempo que desenvolviam a habilidade escritora que nos interessava na aplicação dos exercícios durante as aulas.

Percurso prático para uma criação

Desde os primeiros encontros, lembrando que são 32 encontros de duas horas por semestre, os alunos da disciplina são levados a refletir sobre suas experiências pessoais e sobre a possibilidade de escrever sobre elas. Vale ressaltar que reservamos 15 dos 32 encontros para a atividade específica de que trata este capítulo, e consideramos os escritos de 15 alunos que frequentaram a disciplina no segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018 (2017.2 e 2018.1, respectivamente), tendo sido o primeiro grupo com experiências de narrativas biográficas a partir do conto-paráfrase “Diacho de Canoa”, elaborado pela doutoranda P.P.S. (Santos, 2016), e o segundo grupo com experiências pessoais escolares na construção de um memorial de formação profissional. O primeiro grupo contou com a participação de 10 estudantes, sendo 8 de Letras, um de Física e um de Engenharia Civil. O segundo grupo contou com cinco estudantes de Letras. Embora o detalhe não seja relevante para esse estudo, o segundo grupo era todo de alunas do sexo feminino.

Neste trabalho apresentamos nosso relato de experiência da aplicação de nossa proposta metodológica de produções escritas autobiográficas pessoais e profissionais a partir de nossa vivência como ministrantes da disciplina de Biografismos, seguindo uma abordagem intertextual e pautada na reflexão sobre os processos de escrita e desenvolvimento de estratégias de criação.

Recriando um conto autobiográfico: aspectos teórico-metodológicos

O procedimento de *mise-en-scène* de nossa proposta para o primeiro grupo se deu a partir do conto-paráfrase “Diacho de canoa” (Santos, 2016). Esse texto recria o conto “A terceira margem

do rio”, de Guimarães Rosa², dentro de uma perspectiva dialogada, em que a mulher do homem na canoa tenta compreender as razões pelas quais o marido decidiu escolher daquele modo seu destino, pondo em evidência o que se passou com a família após a partida do dono da casa.

Foi realizada com a primeira turma a leitura dos textos de Santos (2016) e, posteriormente, de Rosa, e solicitado aos alunos a produção de textos como retomada ao conto “Diacho de canoa”, mas partindo de uma experiência pessoal deles mesmos. Ao confrontarmos essa solicitação, percebemos o quão difícil é a materialização de nossas lembranças quando as devemos expor por escrito, visto que os participantes, inicialmente, se sentiram num vácuo criativo (Santos, 2015). O processo inicial de escrita parece ter essa característica de solidão: a solidão da página branca, o *néant* espiritual. Diante da hipótese de que a dificuldade dos alunos em escrever seus textos, e até mesmo a negativa em atender ao exercício, se dá pela falta de orientação sobre qual é o ponto de partida de onde a narrativa se desenrola, apresentamos aos alunos uma estratégia denominada por nós em trabalho anterior (Santos et al., 2018) de Esquema Indicativo de Percurso Narrativo (EIPN), que serve como guia para indicar os caminhos pelos quais o enredo de suas histórias será construído. Consideramos que, a partir desse esquema, torna-se mais fluido para o aluno iniciante no mundo da escrita biográfica o desenrolar das ideias de sua narrativa.

Ao socializarem em grupos seus EIPNs em roda de conversa, os sentidos se entrecruzaram e as dificuldades foram compartilhadas, levando os participantes a refletirem sobre seus percursos, o que lhes permitiu ter a clareza necessária para começar a escrever suas narrativas e encher as páginas.

Outro ponto que, acreditamos, serviu de gatilho para a desenvoltura na escrita dos textos foi o fato de termos informado aos participantes que esta seria, ainda, a primeira versão de suas produções; isto é, eles poderiam modificar o texto até que o considerassem finalizado para a atividade. Deixar aos alunos, ainda que estudantes do ensino superior, a possibilidade de revisão e reescrita de seu texto pode ser um indutor do seu desenvolvimento autoral. Além disso, quando se torna possível uma correção posterior, e que a coerção das normas não induz ao erro das construções, o sujeito se torna capaz de se deixar livremente aprender, tal como sugere Rogers (1999), por meio de suas próprias ferramentas de aprendizagem.

Ao concluirmos com os alunos da turma 2017.2 a leitura do conto o “Diacho de canoa” de Santos e a “A terceira margem do rio” de Guimarães Rosa, partimos para a discussão coletiva dos contos. Não nos causou surpresa o fato de os alunos se sentirem mais à vontade com o conto “Diacho de canoa”, uma vez que a linguagem de Santos lhes pareceu muito mais acessível que a de Rosa. Com a proposta de discussão dos textos, os participantes puderam refletir, pensar, realizar suas considerações acerca dos enredos e da organização das narrações, levantar hipóteses sobre a criação, chamando muito a atenção para os personagens marcantes dos contos e reconhecendo que ambos tratavam sobre os mesmos personagens. Foi marcante o real envolvimento dos alunos no desenrolar dessa atividade. Um dos alunos comentou poeticamente

que a narrativa, em ambos os textos, parecia se organizar como as ondas do rio. Pareceu-nos oportuna também a proposta aos alunos de uma criação a partir de outra criação, sobretudo a partir do texto de Guimarães Rosa, autor mundialmente reconhecido, levantando a questão de que nenhum texto nasce do vácuo, mas todos são originados de outros textos, de experiências de leituras que nos levam a definir quais textos gostamos de ler e quais textos gostaríamos de criar. Assim, propusemos aos alunos que escolhessem um dos personagens do conto e se dispusessem a narrar a história sob a perspectiva desse personagem, a exemplo do que fizera Santos em “Diacho de Canos”, ao adotar a perspectiva da esposa abandonada. A proposta era a de que assumissem a identidade do personagem escolhido, transpondo a ele suas próprias vivências.

Em estudo sobre a escrita de memórias literárias no contexto do ensino fundamental II, Santos (2015) propôs uma adaptação das etapas do processo de escrita disposto por Calkins (1989), para quem o ensino da escrita se sustenta na crença de que deve ser permitido ao aluno vivenciar o mesmo processo de escrita pelo qual passa o escritor profissional:

Etapas	Descrição
Escolha do tópico de escrita	Leitura de um texto que servirá de motivação para a escrita.
Esquema	Planejamento dos focos de atenção, baseados na representação mental dos fatos/realidade que se pretendem abordar.
Esboço	Primeira versão do texto, cujo foco devem ser as ideias, não a aparência do texto.
Conferências de escrita	Submissão do texto ao julgamento de outros leitores, com o objetivo de discutir e oferecer sugestões para o aprimoramento e desenvolvimento das ideias do texto. Podem ser realizadas diversas vezes, até que o texto tenha clareza de sentido.
Revisão	Rever a tessitura textual, no sentido de harmonizar a relação entre a representação mental dos fatos/realidade e o plano linguístico.
Reescrita	Refacção do texto. Essa etapa é realizada quantas vezes forem necessárias.
Edição	Momento destinado a lidar com os aspectos formais do texto, tais como pontuação, paragrafação, ortografia, repetições, elos coesivos, escolha do título, digitação do texto, de modo que o texto possa se tornar publicável.
Publicação	Ato de tornar público o texto. Inicialmente, pode ser feito mediante a socialização do texto em sala de aula, depois para outras turmas. Também pode ser feito através dos meios de comunicação impresso e digital. Esta etapa é tão importante quanto as demais, e não deve de modo algum ser negligenciada.

Quadro 1. Etapas do processo de escrita segundo Calkins

As etapas de criação textual propostas por Calkins (1989) foram um caminho que rendeu bons resultados em nossas atividades em sala de aula, tanto do ponto de vista formal da criação textual, como do desenvolvimento da narrativa autobiográfica, considerando as subjetividades dos nossos alunos-autores³. Quando os alunos viram o processo de produção, sentiram-se mais à vontade, sobretudo porque viram desde o início que poderiam revisar diversas vezes seus textos. Já nos foi possível conceber como o método de refação textual é estimulador e promovedor de uma escrita mais proficiente e desenvolvida.

Sobre a proposta de Calkins (1989), convém destacar que a autora minimiza as dificuldades atribuídas ao ato da escrita, quando adota os processos vivenciados por escritores profissionais para o âmbito do ensino da escrita no contexto escolar. Tendo essa consciência, os alunos passaram a compreender que o texto não nasce pronto, nem é escrito a partir da inspiração tão somente, ainda que se trate de um escritor profissional. O exercício da escrita é um trabalho laborioso, pois requer inúmeras reflexões, revisões e reescritas, contudo, não é uma tarefa impossível de ser realizada. Ao ver o texto ir tomando forma e sentido, os participantes foram vivenciando as etapas com naturalidade, sempre guiados pela preocupação com o aprimoramento e com a construção dos sentidos de sua narrativa.

Outro ponto importante a ser destacado da proposta de Calkins (1989) são as conferências de escrita, etapa do processo de escrita em que o texto do aluno é submetido à apreciação de outros leitores, no nosso caso, aos de seus próprios colegas de curso. Havia uma solidariedade entre eles, posto que todos estavam inseridos na mesma condição de alunos-escritores. Havia um interesse na escuta do texto do outro, uma solicitude em auxiliar o colega a aprimorar o seu texto, mediante uma escuta atenta, interessada e um olhar crítico, mas solidário. Assim, os participantes iam-se auxiliando uns aos outros a reelaborarem suas construções truncadas de sentido, ao mesmo tempo em que reviam suas construções narrativas, por meio da qual compartilharam saberes, crenças, projetos de dizer, reflexões e projeções de si para os interlocutores – os próprios colegas de turma – aos quais, por meio da linguagem, revelaram as próprias faces, escondidas sob a pele de um personagem ficcional.

Retomando as estratégias de Barthes, Benjamin, Miermont e Lejeune aqui expostas, vemos inicialmente certa empolgação dos alunos com o projeto inicial (P1), o momento vivido, a semiogênese quando se tratou da leitura do texto, com as discussões acerca dos aspectos de forma e fundo e com a possibilidade de levantar comentários e avaliações acerca do texto, o que seria o estágio musical ou de significação. Em seguida, as transformações dos sinais, a organização textual e relacional, o nível das ações, quando foram muito comuns manifestações de hesitação na escolha de seu material intelectual para a construção da história, o que seria o momento arquitetônico. Porém, o momento têxtil, da decentração, quando o sujeito se volta para

sua criação, para a história narrada, com a objetividade necessária ao deslocamento do sujeito de sua escrita, foi seguramente o mais acidentado da construção. Vemos nesse momento como as dificuldades ameaçam superar todo o trabalho recém-feito com os alunos. Podemos ver como, dos 35 alunos desta disciplina, somente 10 entregaram a atividade. Os demais, ou não se dispuseram a escrever, ou, o que seria lamentável, escreveram, mas não disponibilizaram sua escrita à professora responsável pela disciplina.

É importante salientar que os textos criados pelos alunos e aqui analisados são criações com pelo menos 5 reescritas. O caminho foi aberto para uma escrita pessoal, quiçá literária, profícua.

Formação profissional biografada: a construção do Memorial

O segundo momento que envolveu este estudo, e que aqui trazemos como estratégia de ensino da escrita em ambiente universitário, foi o convite à escrita do memorial de formação. Cumpre-nos explicar do que se trata, embora a cada dia esteja mais e mais frequente o uso de memoriais em formações acadêmicas. Em alguns cursos universitários, sobretudo na área pedagógica, tem-se utilizado o memorial de formação como trabalho de conclusão de curso (TCC). Nas universidades federais, a Portaria N° 982,⁴ de 03 de outubro de 2013, do Ministério da Educação, definiu a promoção funcional ao cargo de professor titular por meio da apresentação e defesa de um memorial de formação acadêmica diante de banca formada pela instituição de ensino superior à qual o candidato é vinculado, assim descritas as condições de aprovação:

(d) lograr aprovação de Memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou de defesa de tese acadêmica inédita.

Escolhemos trabalhar os memoriais de formação com o grupo menor da disciplina de Biografismos, as cinco alunas, porque acreditamos que essa nova prática nas universidades brasileiras ainda é muito incipiente, apesar de haver diferentes iniciativas em todo o país e de ser uma prática comum em países da Europa, desde os anos 1970, sobretudo na França (Pineau, 1983), com os IUFM (Instituts Universitaires de Formation de Maîtres)⁵. O modelo chegou ao Brasil nos anos 1990 e desde então tem crescido em divulgação. Junto a essas iniciativas, a pesquisa (auto)biográfica tem crescido bastante no país e tem envolvido muitas instituições de ensino superior, dispondo de associações e revistas especializadas.

Tendo em vista que os alunos de licenciatura na UFC realizam seus estágios obrigatórios em sala de aula e têm como atividade avaliativa um relatório de estágio, definimos com esta turma exclusivamente do curso de Letras realizar um trabalho sobre leitura e escrita por meio dos memoriais de formação. A pergunta de partida dessa atividade foi: “1 – Como você se tornou um

leitor?”. Dando sequência a esta questão, introduzíamos outras questões mais específicas. A sequência de questões foi assim organizada:

2 – Qual a relação de sua escola da infância com a sua escolha profissional?

3 – Como você se relaciona com a escrita em sua formação?

4 – Que aspectos de sua formação escolar foram/são relevantes para sua formação pessoal?

Outras questões transversais poderiam surgir ao longo do desenvolvimento do texto escrito. Não focalizamos unicamente a formação do aluno, uma vez que são ainda estudantes de graduação e com muitas decisões a tomar acerca de seu desenvolvimento profissional. Procuramos, antes, pensar e levantar a reflexão sobre quão importante será a escrita no processo de reflexão. Carvalho e Corrêa (2014) desenvolveram um estudo sobre os memoriais na perspectiva da leitura. O estudo é um interessante relato da progressão das pesquisas envolvendo metodólogos na busca de uma definição conceptual. Servimo-nos dessa publicação para discutirmos o sentido do memorial como modificador das memórias de formação dos alunos universitários.

Acreditamos, com Passeggi (2011), que o memorial é uma construção feita da reflexão do sujeito acerca de sua formação, não somente o relato de seus estudos. Tomamos pelo conceito de memorial o conceito de memória abrangente; aquilo de que me recordo e sobre o qual estou disponível à reflexão. Não compreendemos o conceito de memorial como um relatório, embora contemos poder associar o conceito de relatório àquele de memorial, incluindo-se aí as reflexões feitas a partir da experiência de formação dos estudantes. Defendemos, assim, que o memorial é uma oportunidade que o estudante tem de ressignificar sua formação pela narrativa, elaborando o processo designado por Passeggi de viver e narrar, agir e refletir, além de relacionar “narrativa, linguagem, refletividade autobiográfica e consciência histórica” (Passeggi, 2011, p. 148).

A elaboração do relato autobiográfico profissional propõe uma renovação da discussão sobre os gêneros textuais. Hoje a cobrança por esse tipo de gênero se tornou muito ampla, atingindo os domínios das ciências administrativas, com a disseminação de *coachings*, mas também acadêmica, por intermédio dos memoriais de concurso e dos memoriais de formação em cursos de formação de professores. Há uma estrutura específica conectada com a formação que não pode ser deixada de lado. As prateleiras de livrarias estão repletas de biografias de todos os níveis, políticas, históricas, artísticas, educacionais e de entretenimento. Em todas elas percebemos a presença dos elementos aqui nomeados. Ir em busca desses textos e desses elementos é construir a consciência de que a elaboração de um texto biográfico marca uma nova conjuntura para os estudos linguísticos, desprendidos da mera observação de fatos ligados às estruturas da língua, pois sendo a língua, antes de qualquer outra coisa, um elemento de vínculo social e histórico, sua manifestação se sobrepõe à sua organização formal.

A perspectiva adotada neste estudo vislumbra uma reflexão sobre como os estudantes redefiniram sua trajetória de formação. Compreender como se deu esse percurso de aprendizado

tendo como veículo o texto narrativo autobiográfico, passado por várias reescritas, seguindo o mesmo modelo do projeto anteriormente relatado, foi, a nosso olhar, um processo pedagógico muito eficaz em dois sentidos: inicialmente, levamos os estudantes à consciência de que é importante repensar, refletir sobre o que têm realizado ao longo de seus anos de estudo; em segundo lugar, levá-los a conhecer o que Magda Soares chamou de “o bordado da existência”. Ponto a ponto, as estudantes foram desenvolvendo suas escritas com a possibilidade de redesenhar, de redescobrir, de voltar atrás nas informações até atingirem o que consideravam a palavra exata a narrar.

A percepção que as alunas tinham de memorial autobiográfico de formação era de um documento impessoal, inosso, como um currículo dividido em tópicos em que se informasse a escola de ensino fundamental, a de ensino médio, alguns cursos que tivessem feito ao longo da vida. Algumas disseram não ter nada a dizer, porque ainda não eram nada. Quando fizemos a abordagem da reflexão pessoal, o interesse das alunas se modificou e o trabalho começou a avançar. Mas ainda era necessário um apoio documental, como um manual de passos a seguir. Assim, nesse segundo momento do trabalho, retomamos o quadro proposto por Calkins e adaptado por Santos (2015) e fizemos algumas propostas de alterações:

Etapas	Descrição
Escolha do tópico de escrita	Breve explicação do conceito de memorial. Leitura de modelos de memoriais de formação e confronto com currículos padrão.
Esquema	Planejamento dos focos de atenção, baseados nos aspectos da formação que se deseje abordar.
Esboço	Primeira versão do texto, cujo foco devem ser as ideias, não a aparência do texto.
Conferências de escrita/ retomada	Leitura coletiva dos textos para retomada e reforço das ideias aí contidas. Podem ser realizadas diversas vezes, até que o texto tenha clareza de sentido.
Revisão/retomada	Revisão da tessitura textual, no sentido de harmonizar a relação entre a memória narrada e o plano linguístico.
Reescrita/retomada	Refacção do texto. Essa etapa é realizada quantas vezes forem necessárias.
Edição/retomada	Momento destinado a lidar com os aspectos formais do texto, tais como pontuação, paragrafação, ortografia, repetições, elos coesivos, escolha do título, digitação do texto, de modo que o texto possa se tornar publicável.
Publicação	Ato de tornar público o texto. Inicialmente, pode ser feito mediante a socialização do texto em sala de aula, depois para outras turmas. Também pode ser feito através dos meios de comunicação impresso e digital. Esta etapa é tão importante quanto as demais, e não deve de modo algum ser

negligenciada.

Quadro 2. Etapas do processo de escrita segundo Calkins (1989)

Fonte: Adaptação nossa.

A produção dos memoriais foi uma tarefa a princípio bem difícil para as alunas, que não acreditavam ter o que dizer sobre sua formação leitora. O que surgia nos memoriais no início da escrita era sempre uma tentativa de responder às questões propostas. Relatos com expressões do tipo “eu sempre gostei de ler”, “minha mãe lia para mim” foram apontadas desde o início como respostas prováveis para o desenvolvimento do memorial. Quando, no entanto, as estudantes começaram a perceber, durante a leitura coletiva, que fornecer as respostas não lhes permitiria fazer o leitor compreender suas memórias, começaram a fugir do antigo esquema da redação escolar e deixaram-se livremente escrever o que sentiam e ressentiam com o reconhecimento de sua experiência de aprendizagem. O memorial se tornou, assim, um instrumento de conhecimento de mundo e de autoconhecimento de sua própria história. Narrar é narrar-se.

Durante o processo, não negligenciamos a norma padrão, mas a pusemos, digamos, em *stand by*, até que as ideias mais complexas surgissem traçando um percurso pessoal da formação profissional de cada uma das alunas. As etapas de revisão e edição foram consideradas importantes para o fechamento do texto, mas vale ressaltar que, no quadro de Calkins que adaptamos para este estudo, inserimos o processo de retomada constante até que o trabalho escrito fosse entregue ao professor. Esse processo nos pareceu de grande valia, pois garantiu às alunas uma atenuação da dimensão do erro, tão arraigada em nossas memórias escolares.

Algumas reflexões

O estudo que aqui apresentamos é uma sugestão de atividades para o desenvolvimento da prática da escrita em sala de aula. Nos dois exemplos aqui analisados vemos a produção narrativo-autobiográfica de alunos de graduação, tendo como suporte a produção pessoal e a produção profissional respectivamente. Consideramos bem-sucedida a experiência de ensino da escrita por meio da produção narrativa, uma vez que acreditamos ser o homem um ser predominantemente narrativo, de histórias e de tempo. Não nos é possível admitir a formação pessoal e acadêmica como duas estradas distintas. Somos unos e como tais estamos dentro da mesma pele que vive, que se forma, que se narra e que, assim, se constrói. Deste modo, somos histórias entrelaçadas nos destinos de nós mesmos. Não vemos maneira de sobrepujar o vivido sobre o formado. O sujeito de formação é o sujeito de vida.

Não se trata aqui de propor uma maiêutica do discurso proferido pelos sujeitos narradores de nosso estudo, ponderando os limites da escrita pessoal e da escrita profissional, mas antes uma

visão sobre as vertentes que põe em evidência o desenvolvimento do trabalho biográfico. A biografia prioriza a vida, os sujeitos, os atores do processo de criação, suas reflexões e suas escolhas relativas à escrita sobre seu percurso. Ainda que se instale a coerção do profissional no momento da produção escrita, é o sujeito, dentro de si mesmo, que irá escrever.

Muitos provaram a dificuldade da escrita, seja pelo processo mecânico propriamente dito, seja pela dificuldade de articulação entre os diversos tempos inseridos no texto. A escrita, muito mais que a fala, requer de seu autor um nível de estruturação e de autointerpretação capaz de bloquear o deslanche do processo. Por isso, acreditamos ser mais prudente começar pelo discurso oral, nas leituras coletivas, antes de entrar diretamente na escrita. O registro escrito consolida certas informações que referenciam os fatos, o passado, o tempo atemporal da memória.

O discurso autobiográfico permite a seu autor desvendar os segredos de sua formação, de sua aprendizagem, de suas reflexões, sem que para tanto seja objeto de estudos psicanalíticos. A autobiografia é a iniciativa de ir em busca do tempo perdido, como Proust, para enfim encontrar nos recônditos da escrita a conexão precisa entre os fatos. Esse encontro revela significações propulsoras do entendimento sobre a distinção entre escrever como possibilidade de transcrever palavras e escrever como direito de transcrever sentidos.

Referências

- BARTHES, Roland. Introdução à Análise estrutural da narrativa. In: _____. et al. **Análise Estrutural da Narrativa**. Tradução Maria Zélia Barbosa Pinto. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008 [1973].
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CALKINS, Lucy McCormick. **A Arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Tradução de Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CARVALHO, Luana de Araújo; CORRÊA, Hércules Tolêdo. Memorial de leitura: uma possível estratégia pedagógica nos currículos dos cursos de formação de professores. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, Uberlândia. **Anais**. Uberlândia: Edufu, 2012. v. 2. n. 1. Disponível em: <<http://bit.ly/2AtpttX>>. Acesso em: 27 nov. 2018.
- D'ASTRAGAL, Laure. **Atelier d'écriture**. Paris: Larousse Poche, 2013.
- DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Tradução Marco Casanova. São Paulo: Editora da Unesp, 2010. Coleção Clássicos Unesp. Disponível em: <<http://bit.ly/2PZlrD5>>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- LEJEUNE, Philippe. **Je est un autre**. Paris: Seuil, 1980.
- LÉON, Renée. **Dire, lire, écrire au jour le jour**. Paris: Hachette, 2008.
- MAIA-VASCONCELOS, Sandra. História de vida e genealogia: categoria narrativa específica em busca do Tempo Perdido.... **Linha D'Água**, v. 24, p. 137-152, 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2DSWrHJ>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

- _____. A criança e suas narrativas: a (auto)biografia no espelho. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 3, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2P7fyzw>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- MIERMONT, Jacques. **Ecologia das relações afectivas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2TTa9ji>>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- PINEAU, Gaston. **Produire sa vie. Autoformation et autobiographie**. Paris: Saint-Martin, 1983.
- RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. **Oficina(s) do professor de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- ROGERS, Carl Ranson. **Liberté pour apprendre**. Paris: Dunod, 1999.
- ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: _____. **Primeiras estórias**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 14-48.
- SANTOS, Paula Perin dos. Diacho de Canoa. In: CBJE. **Contos Fantásticos: edição especial** 2016. 2016b. Disponível em: <<http://bit.ly/2TYHI3w>>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- _____. **Memórias literárias: uma proposta de ensino de escrita sob a perspectiva de Calkins**. 2015. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Cajazeiras.
- _____. Valsa de despedida. In: CBJE. **Contos Selecionados de Grandes Autores Brasileiros: edição especial** 2016, 2016a. Disponível em: <<http://bit.ly/2QoI5Fs>>. Acesso em: 30 out. 2017.
- SANTOS, Paula Perin dos; ANDRADE, F. R. S.; VASCONCELOS, S. M. F. Oficina de escrita criativa: vivência da escrita literária a partir da produção (auto)biográfica colaborativa. In: FRANCO, Roberto Kennedy Gomes; GONZÁLEZ, Pedro Francisco; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado (org.). **JOIN 2018: Investigar para transformar**. 21. ed. v. 1. Campina Grande: Realize, 2018, p. 375-388.
- VIANA, Isabel Roque. **A organização narrativa nos récits de vie**. 2012. 106f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Notas

1. Barthes, Roland. Introdução à Análise estrutural da narrativa. In: _____ et al. *Análise Estrutural da Narrativa*. Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008 [1973].
2. “A terceira margem do rio” conta a história de um homem que evade de toda e qualquer convivência com a família e com a sociedade, preferindo a completa solidão do rio, lugar em que, dentro de uma canoa, rema “rio abaixo, rio a fora, rio a dentro”. Disponível em: <<http://bit.ly/2QmxMBP>>. Acesso em: 27 nov. 2018.
3. Não entraremos neste estudo na discussão sobre autoria.
4. Disponível em: <<http://bit.ly/2DOW6ph>>. Acesso em: 27 nov. 2018.
5. Institutos Universitários de Formação de Professores.