

O GÊNERO MEMORIAL E A VALIDAÇÃO DO “SABER DA EXPERIÊNCIA”: TRÊS PERSPECTIVAS SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE BEM SUCEDIDA

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros¹

Girleene Rodrigues de Souza²

Raiane Chaves da Rocha³

Resumo

Bakhtin (2003, p. 282) afirma que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Há gêneros que retratam a vida de forma mais acurada, como o “memorial”. No âmbito do PIBID (CAPES/ PUC Minas), buscamos manter efetiva interlocução entre ensino superior e educação básica, com objetivo de avaliar estratégias positivas de ensino e de, proativamente, construir com os participantes novos contextos de aprendizagem, em que se percebam pensantes, capazes de significar, (re)construir sentidos e escrever prazerosamente, em que os conhecimentos formais constituam meio (e não fim) para o desenvolvimento de habilidades e competências. Um diagnóstico realizado nas escolas parceiras detectou grande dificuldade em relação a competências de leitura e escrita por parte dos alunos do ensino médio. Como proposta de intervenção, a equipe da Letras tem promovido ações para o aprimoramento de competências comunicativas dos envolvidos, utilizando diferentes possibilidades de ensino de Língua Portuguesa. Para fundamentar os três subprojetos de intervenção (crônicas; memorial; jornal mural), buscou-se aporte teórico sobre gêneros (Bakhtin, 2003; Dionísio *et ali*, 2010; Koch 2003, Costa Val, 2004; Prado e Soligo, 2007; entre outros). Aqui se destaca o subprojeto “Memorial” – tanto pela qualidade do material produzido, quanto pela possibilidade formativa e grau de autonomia de pesquisa exigida. Alunos do 3º ano, contaram sobre pessoas, momentos e fatos que marcaram suas vidas, e, aliando a uma manifestação artística, ilustraram seus registros com obras de arte com que se identificassem. Respaldaram este projeto: a) a crença na relevância de os sujeitos se dizerem, refletirem sobre sua trajetória de formação; b) o registro e seu poder de perenizar o relatado, potencializando transformação em interdiscursos que se podem cruzar e consolidar maneira nova de ver/fazer algo; c) o valor da escrita como ferramenta indispensável à interação consigo e com o outro, e da narrativa como forma de (re)construção identitária.

¹ Professora PUC Minas. Departamento de Letras/ICH. Coordenadora de Gestão de Processos Institucionais do PIBID PUC Minas.

² Licenciada em Letras, pela UFMG. Professora supervisora do PIBID/área de Letras; atuante na educação básica, rede estadual de MG.

³ Graduanda em Letras, pela PUC Minas.

Palavra-chave: Formação de Professores da Educação Básica; Ensino de língua materna; Memorial.

1 INTRODUÇÃO

O PIBID PUC Minas foi implantado inicialmente em cinco escolas públicas estaduais, com foco no ensino médio (E.M)⁴. Entre seus objetivos primordiais, estão: incentivar o diálogo universidade/escola de educação básica; aperfeiçoar a formação dos licenciandos e contribuir para a valorização do magistério, focando tanto a formação inicial (inserção qualificada no universo da docência) quanto a continuada (contribuição para o diálogo entre teoria e prática, mobilização dos professores para a autoformação e participação ativa na construção profissional dos futuros ingressantes). Temas cruciais à compreensão da realidade escolar passaram a povoar os momentos de formação (na área específica, nos encontros por escola, nas palestras e debates com profissionais credenciados), preparando os universitários para os desafios futuros.

Com relação à dinâmica do PIBID, a fala de uma professora é emblemática do processo que temos vivenciado: “no PIBID, a gente pode errar...”, isso, sem a preocupação com a crítica dos pares, mas buscando acertar. Tem havido momentos de grande aprendizagem profissional e humana, fazendo valer a máxima de Nóvoa (1992, p.15) de que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

No caso da área de Letras, um diagnóstico realizado nas escolas parceiras (com observações, entrevistas e questionários) mapeou grande dificuldade dos alunos do E.M com relação a competências de leitura e escrita. Além do

⁴ O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência, da CAPES/MEC), da PUC Minas, começou com cinco áreas – Letras, Filosofia, Ciências Biológicas, Física e Matemática (2010). Em agosto de 2012, foi ampliado e incluiu as áreas de História, Geografia, Ciências Sociais, Educação Física e Ciências Biológicas (Betim) e Pedagogia. Hoje, são 298 bolsistas e 11 escolas. Conta com 45 professores supervisores, 240 graduandos, 11 professores coordenadores de área, 02 coordenadores gerais. Com as novas áreas contempladas, o ensino fundamental I e II também foi incorporado.

investimento em vários gêneros (outros subprojetos), isso fundamentou a escolha da produção do memorial.

2 A ÁREA DE LETRAS E O INVESTIMENTO NO GÊNERO “MEMORIAL”

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. (Larrosa, 2002, p 21).

Muito do que se pensa ou se faz com sucesso nas escolas de educação básica se perde por falta de registro e divulgação. Não à toa, na teoria de Gestão do Conhecimento (na Administração), define-se como a maior dificuldade enfrentada por um gestor transformar o “conhecimento tácito” (aquilo que as pessoas sabem, às vezes de maneira inconsciente, sobre a melhor forma de exercerem suas funções) em “conhecimento explícito” (aquilo que consta nos tutoriais, regulamentos inerentes a cada instituição, e que a constituem). No caso da instituição escola, não é diferente. Muitos autores (como Paro, 2005; Tardif e Lessard, 2005, entre outros), têm demonstrado os efeitos positivos no “clima escolar”, por meio da escuta e do investimento nos “saberes docentes”. Estes constituem um tipo de saber peculiar, visceralmente relacionado com a personalidade dos profissionais (sua identidade, história de vida, valores, relações interpessoais). São um amálgama que se vai formando gradualmente, incluindo os conhecimentos acadêmicos e os experienciais, adquiridos na e pela prática cotidiana, como forma de (re)interpretação contínua do cotidiano. Os relatos de experiências docentes têm oportunizado reflexões sobre as práticas e realinhamento de estratégias. Com os aprendizes do ensino médio se observou valor similar no trabalho com o gênero memorial.

3 A METODOLOGIA DO “PROJETO MEMORIAL”: DANDO VOZ A DIFERENTES ATORES

O ato de narrar sua própria história, mais do que contar uma história sobre si, é um ato de conhecimento. Através da narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas cognitivas de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos e desejos, mitos e utopias (PÉREZ, 2002, p. 55).

Sabendo-se que “experiência” significa, literalmente, “expor-se ao perigo”, a produção do memorial fomentou grandes debates. A relevância de os indivíduos se “inventariarem” em algum momento da vida, lembrando que o principal está “dentro de si mesmo”, e que há magia no “expor(-se) – é o que transparece na fala Rafaela, ex-aluna da turma 308 (atualmente cursando Letras na UFMG). Ela traz, em seu depoimento, impressões que podem ter sido compartilhadas por outros que o fizeram:

No ano de 2011, me foi proposto escrever sobre a coisa mais difícil do mundo: EU MESMA. Pensei e repensei sobre o que deveria contar e sobre o que NÃO contar. Queria que o meu trabalho ficasse o mais belo ou o “menos feio”, mas isso tudo é uma questão de ponto de vista, então, decidi simplesmente escrever. Não foi o mais poético, mas foi o que mais me definiu.

Escrever sobre as coisas que já vivi foi algo extraordinário, pois me fez repensar sobre coisas que aconteceram, que fizeram com que eu me tornasse o que sou hoje, e algumas eu já nem me lembrava mais...

Lembro-me que na época me perguntei várias vezes “quero mesmo me expor tanto?”, mas depois de tudo pronto, não vi como uma exposição negativa – o que eu antes pensava que fosse -, mas sim, como algo que todas as pessoas deveriam fazer um dia! Não digo nem para que alguém veja, mas sim, para uma autorreflexão. Lembro-me das horas que “perdia” me lembrando de algo para escrever, desencadeava outra memória, e outra, e assim ia... Quisera eu ter escrito todas as minhas memórias... Em algumas, mamãe me ajudou, outras... já outras, ela nem sabia (com certeza, estas não foram mencionadas).

Parar para pensar em você mesmo, se analisar, procurar se conhecer melhor é algo maravilhoso. E acredito que transformar seus pensamentos em palavras escritas é divino. Sim, sou uma grande “puxa-saco” das palavras escritas, afinal de contas, foi isso que escolhi para mim. Neste mesmo ano, 2011, prestei vestibular para o curso de Letras na UFMG e fui aprovada. Ter escolhido este curso foi talvez a melhor coisa que eu já tenha feito, e estou apenas no 2º período.

Em sua maioria, as pessoas pensam que o curso de Letras se subdivide em duas coisas: Gramática e Literatura. De tudo, não estão erradas, mas é muito mais que isso. As pessoas deveriam saber que se expressar é muito importante! A importância está não no exterior, em opiniões ou em status, mas sim dentro de si mesmo! Lavar a alma em meio a papel e caneta é muito digno! Sabe quando a letra sai feia, e você não tem uma borracha do lado, e risca a palavra? Não há maior sinceridade que esta, em escrever tudo o que está guardado.

Percebo que o mundo em que vivemos precisa cada vez mais de expressão artística. A arte tem o poder de fazer com que a maior dor seja linda e o maior medo desencadeie em nós a coragem de ir lá e “lutar pelo mocinho”. Então

eu pergunto: por que não investir na arte? Por que não despertar a sensibilidade que existe em cada um de nós?

Talvez eu já devesse ter feito isso há muito tempo, mas como não o fiz antes, quero agradecer muito a toda a equipe do Pibid. Com aquela história toda de trabalho, escola e vestibular, eu tinha me esquecido do quanto gostava de escrever – tanto é que, quando começamos os trabalhos, a professora Gírlene sempre me dizia para encurtar meus textos! – é que sempre me empolgava para o Memorial. Depois dessa experiência, voltei a escrever meus poemas, o que há muito não fazia. Tenho escrito tanto ultimamente, que até esse texto rendeu mais do que deveria, por isso, só tenho um MUITO OBRIGADA a dizer a toda a equipe, e espero que um dia eu proporcione a alguém essa “autorreflexão da vida” – prevejo o Memorial sendo um trabalho obrigatório para todos os meus alunos! (Rafaela Abreu, aluna da turma 308, E.E. M. V. L.).

3.1 COM A PALAVRA, UMA GRADUANDA DA LETRAS

Desde o processo de seleção (em duas etapas: na primeira, uma produção de texto motivada por crônica de Frei Betto, **A escola dos meus sonhos**, seguida por entrevista; questionada sobre como o projeto poderia auxiliar no ensino de forma geral, quais as minhas expectativas e minhas futuras contribuições, todas as minhas experiências como aluna e como professora de Espanhol vieram à memória), pude expor meu incômodo quanto à visão das escolas conteudistas, descontextualizadas da vida do discente e focadas apenas em processos seletivos. Essas questões que me movem, me fizeram ver no PIBID a chance de buscar aprender como ensinar um ensino diferenciado daquele tido como único, correto e padrão. Continuamente, a abordagem de temas como a interdisciplinaridade; a escola como formadora de cidadãos e, ainda, a formação de pessoas para a vida (não apenas para provas), tem vindo ao encontro de meus questionamentos sobre a instituição na qual quero trabalhar e o perfil de aluno em cuja formação pretendo auxiliar.

O fato de possuímos (pré)conceitos tão fossilizados que poderiam dificultar o diagnóstico a ser feito, demandou preparação para que enxergássemos, realmente, o novo ambiente adentrado (para Otto Lara Resende, em **Vista Cansada** (1992), “nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença.”). Assim, esse mapeamento da instituição no que se refere aos *espaços*, aos *tempos* e aos *sujeitos*, culminou no retrato da escola e nos deu pistas da instituição em que alunos e professores estavam inseridos e de qual era a demanda dos sujeitos ali presentes. Então, o grupo planejou as intervenções, de ordem pedagógica e pragmática, buscando reduzir problemas e dificuldades (por exemplo, como projeto interdisciplinar, a reativação da sala de informática e da

biblioteca, como espaços de produção e circulação de conhecimentos; e como projeto específico de Língua Portuguesa, o memorial).

Bakhtin (2003) afirma que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 279), ou seja, no gênero memorial, assim como em qualquer outro, existem o estilo, a estrutura composicional e as propriedades funcionais que lhe são específicas. Mas, apesar dessas características que o configuram como tal, o sujeito vai produzi-lo de acordo com suas experiências e criatividade, o que faz com que seu texto seja único, ainda que abordados temas iguais e o direcionamento seja o mesmo para todos. Nesse gênero, destacam-se as sequências tipológicas narrativas, descritivas e, em alguns momentos, argumentativa, considerando sua composição – escolhas lexicais, sintáticas, tempos verbais e relações lógicas. O autor, portanto, seleciona suas experiências mais significativas e as relata.

A intenção com o memorial era fazer algo que: a) saísse dos moldes tradicionais de ensino de Língua Portuguesa; b) contribuísse para que os alunos conhecessem a si mesmos como indivíduos, escrevessem e compartilhassem seus pensamentos, experiências e sentimentos; c) despertasse neles o desejo do autoconhecimento e do resgate das memórias, ampliando seu conhecimento, também, do universo da arte.

Ainda de acordo com Bakhtin (2003) “ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (p. 282). De fato, a produção de gêneros textuais não pode estar dissociada daquilo que o indivíduo vive, mesmo porque sua produção está sempre inserida no contexto sócio-histórico, tanto daquele que escreve quanto daqueles que recebem o texto e com eles dialogam. Assim, com a construção do memorial, os alunos perceberam relações com aspectos da própria vida que não se enquadram tão somente no espaço escolar, e, ainda assim, essa atividade se configurou como parte da disciplina de Língua Portuguesa.

A professora conversou com todos os alunos sobre a escolha e se inscreveram somente os que se identificaram com a proposta. Isso foi crucial, pois puderam sentir-se livres e participaram unicamente por interesse (não precisaram ser “motivados”, obrigados ou induzidos pelo recurso da nota). Foi interessante

entender que é possível fazer algo, única e exclusivamente pelo prazer, sem a questão da pontuação, mas sim pelo crescimento pessoal. Liberados de uma a duas vezes por semana para encontros com as bolsistas, esse tempo era dedicado a leituras de textos que esclarecessem o gênero escolhido e os direcionassem à própria produção textual. Iniciamos com a leitura das **Memórias de Emilia**, que trata da questão da escrita do próprio memorial – momento complexo e árduo –, de forma leve e divertida. A personagem traz as dificuldades do começo da escrita e, a partir da forma como foram colocadas as questões, discutimos com os participantes a importância/necessidade/vantagens de se fazer uma memória de si mesmo. Para ela, “Memórias são a história da vida da gente, com tudo o que acontece desde o dia do nascimento até o dia da morte.”

Segundo Bazerman (2005), os gêneros encontram-se encaixados em atividades sociais estruturadas e dependem de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social; e a cada texto bem sucedido cria-se o que ele chama de fato social, que “são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação”. (pp. 22-23). Desejávamos que o trabalho com o gênero escolhido afetasse e fizesse diferença na vida desse aluno, que ele pudesse ver naquela atividade um sentido, e que contribuísse para seu crescimento pessoal. Alguns alunos tiveram dificuldades em escolher os momentos mais significativos, e outros pensaram em tantos, que foi necessário selecionar os mais importantes. Foi feita uma primeira versão dos textos que comporiam o memorial, com revisões e sugestões de alterações. Concomitantemente, demos início ao que Marcuschi (2008) chama de “heterogeneidade tipológica”: levamos exemplos de outros gêneros que pudessem dialogar com o memorial e, dessa maneira, ilustrar cada um dos textos produzidos. Apresentamos obras de arte – pinturas e esculturas, músicas e poemas –, com o objetivo de inseri-los nesse mundo, e para que conhecessem gêneros normalmente ausentes da vida cotidiana da maioria deles.

Para mim, aluna do curso de Letras e futura professora de língua portuguesa, destacou-se a importância do planejamento baseado nas necessidades do aluno. Não é possível um projeto vitorioso sem considerar os sujeitos, sem um planejamento adequado e a clareza dos objetivos a serem alcançados. Esse contato com os alunos do E.M reforçou meu desejo de participar da formação de cidadãos e de seres humanos conscientes de si mesmos, e não apenas prepará-los para serem

aprovados em algum exame seletivo. Isso me ensinou, com precisão, a relevância de valores básicos que vêm sendo perdidas: o respeito, o carinho, a atenção e a dedicação para com o outro. Essa essência do que é, realmente, ser professor: um profissional dedicado e comprometido com o desenvolvimento do discente não apenas no âmbito profissional, mas, principalmente, enquanto indivíduo com sentimentos, passado e individualidade.

3.2 COM A PALAVRA, UMA PROFESSORA DE ESCOLA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diante da análise do perfil das turmas do 3º ano do Ensino Médio da E. E. Maestro Villa Lobos, foi diagnosticado que o momento lhes trazia certo receio e muitas incertezas sobre a carreira profissional a ser escolhida e sobre a questão do primeiro emprego. Conduzi-los a uma reflexão sobre as vivências e experiências adquiridas até aquele momento poderia, ser uma boa maneira de auxiliá-los na organização e no fortalecimento pessoal. Discutidas as múltiplas possibilidades para o ensino da Língua Portuguesa, a equipe do PIBID optou pela produção de um memorial, como forma de os alunos refletirem sobre suas vivências e as associarem ao conteúdo que vinha sendo trabalhado, de produção textual, aliada à observação artística e familiarização com outras formas de expressão subjetiva. Eles poderiam contar sobre pessoas, momentos e fatos que marcaram suas vidas e, a partir do conhecimento e seleção, ilustrar cada um de seus registros com obras de arte com que se identificassem ou na qual percebessem alguma identificação com o tema.

A equipe encaminhou a atividade de forma que se pudesse contemplar a produção textual voltada para um universo temático pouco explorado dentro das escolas, a personalidade. Proposição por vezes arriscada, dado que a individualidade, amiúde, suscita algumas considerações difíceis de administrar. Assim sendo, os próprios alunos puderam sugerir os elementos que iriam compor seus textos, os assuntos sobre os quais eles decidiriam tratar. A princípio, surgiram vários assuntos, alguns alunos queriam falar sobre todos, outros demonstravam certo receio em expor suas histórias. Aos poucos, a produção teve início e os alunos ficaram animados; falando sobre a própria vida, o memorial serviria como um espaço

em que o outro veria a sua alegria, a sua dor, a sua vitória, enfim, assistiria a porção que ele estava decidido a mostrar.

Prontos os textos, os alunos executaram um trabalho que é considerado dos mais importantes na atividade de produção textual: a releitura, a revisão e a reescrita. A proficiência e a exatidão na escrita são habilidades desenvolvidas pelos que já detêm o hábito de realizar esse trabalho, essencial à produção, porém de difícil execução pelos alunos da educação básica. Essa é uma ação que requer maturidade e, em geral, os adolescentes não se dispõem a fazê-lo de forma adequada. Querem é finalizar o trabalho e entregá-lo, imediatamente, para que as considerações sejam feitas, afinal, pensam que esse papel é do professor. Essa é uma parte do exercício de produção de texto que, de modo geral, não traz o mesmo estímulo, pois não se trata mais da produção em si, mas da organização do conteúdo.

Entretanto, ante a releitura dos textos, os alunos perceberam a necessidade de revisá-los e reescrevê-los. Supervisionados pelas bolsistas – que recebiam os textos e orientavam com relação à coerência, coesão e demais elementos gramaticais – adequaram os textos e os deixaram prontos para a impressão. Nesta etapa, houve inclusão e exclusão de textos selecionados. Na medida em que houve elaboração e organização do pensamento, a consciência de produção e de exposição de suas vivências foi consolidada. Houve o amadurecimento de ideias, a diferenciação entre o que é importante ou não, o que é passível de ser público e o que é privado.

Destaque-se, neste ponto, a valorização do registro como forma de reelaborar conflitos interiores, de revisitar o passado e reviver alegrias, superar saudades e tristezas, lembrar fatos que têm feito parte da vida desses indivíduos em formação. Utilizar a língua como um objeto favorável, que conduza a processos de restabelecimentos e compreensões. Após essa etapa, foram apresentadas as obras para conhecimento ou “revisitação” pelos alunos, sem delimitações no universo artístico, para que pudessem sentir-se a vontade para ilustrar o trabalho, de acordo com as afinidades e identificações entre sua produção e a obra. Com o trabalho finalizado, os alunos puderam contemplar, como espectadores, um pouco de sua própria história.

Concluído o projeto, muitas constatações, uma central: a produção do memorial trouxe lembranças que desencadearam um processo emocional

expressivo. Os momentos dos registros se transformaram, para todos os envolvidos, em situações de aprendizagem muito significativas, uma vez que a emoção, de acordo com diversas teorias propostas por renomados autores, tem papel fundamental no aprimoramento e fixação do conhecimento. A atividade deixou, além de um belo registro, a certeza de que outras práticas são possíveis no âmbito escolar, inclusive na esfera pública. Existe a possibilidade de uma outra escola, que contemple um outro universo, que é o nosso, mas que está tão afastado de nós, pelo caráter volátil que os conhecimentos formais ganham dentro de contextos em que as prioridades se perdem. Apresentar aos alunos das licenciaturas esta escola, em que o discente se propõe a um trabalho longo e árduo e o faz com propriedade, seria o maior incentivo aos futuros professores.

O projeto desenvolvido reiterou o anseio de fugir do senso comum que permeia os planejamentos escolares e o desejo de construir, com o aluno, um universo em que ele pense, sistematize, conheça, analise, associe e produza, prazerosamente; deixou o desejo de se apresentar à escola uma forma eficiente de trabalho, que resulta em envolvimento e resultado. Forma que não é nova e nem mágica, apenas uma reorganização de conteúdo, em que os conhecimentos formais são o meio e não o fim e, além disso, servem como o suporte para o desenvolvimento de habilidades e competências. Crenças como “o aluno não gosta de estudar”, “o professor não é um profissional feliz” e “é impossível fazer com que jovens se formem e ingressem na carreira docente”, na realização de atividades como memorial acabam sendo abaladas. Aprender pode ser prazeroso, se houver sentido evidente. O fato de a escola tratar o conhecimento como fim em si mesmo coloca os sujeitos envolvidos no processo educacional em posição difícil de lidar: os alunos pensam ser esse saber elaborado demais e sem objetivos práticos; o professor, rodeado por planejamentos, currículos e cobranças por vencer todo o programa, não encontra tempo para fazer um trabalho diferenciado, o que assusta os licenciandos (muitos até desistem após o primeiro estágio curricular!).

A experiência trouxe a certeza de que é possível propor novos modos de trabalho com os conteúdos formais, o que se precisa é investir tempo. Ver alunos produzindo, sem nenhuma expectativa de alcançar uma recompensa (nota), é realmente estimulante e faz com que o professor perceba valor e evolução naquilo que se propõe. O ofício de ensinar só pode sobreviver se aparecerem os resultados: ver o outro aprender, e, principalmente, saber o que fazer com o que aprendeu, é o

que elimina a descrença e dissipa o desânimo. O aprendizado constatado é o fundamento do fazer docente. É para que ele aconteça que se desenvolvem todos os dias novos estudos, novas técnicas. É para que se efetive a aprendizagem que se realizam estudos e debates, propõem-se reorganizações curriculares e se criam estratégias. Portanto, é desse processo todo que se alimenta o professor. Por fim, destaco a grande importância do projeto por ter trazido aprendizado essencial não só aos alunos, mas também aos demais envolvidos na atividade. Aprendizado este que nos faz percorrer outros caminhos e fazer novas buscas, apurar a cada dia o nosso olhar para o conhecimento e para o outro, utilizar o que sabemos para aprender mais, ensinar mais, fazer a educação progredir.

3.4 COM A PALAVRA, A COORDENADORA DA ÁREA DE LETRAS

“Com que instrumentos trabalha o educador? Com a palavra. O educador fala. São as palavras que orientam as mãos e os olhos.”

(R.Alves)

Qualquer metodologia calcada na separação entre intelecto e afetividade peca por fazer crer que a cognição se dá num fluxo autônomo de pensamentos que se autogeram, dissociados das plenitudes e vicissitudes da vida. Sabemos que diferentes culturas produzem modos diversos de funcionamento psicossocial, mas a questão da afetividade independe de especificidades culturais. Se a escola tem por *modus operandi*, a coação e verticalidade – há algo a ser feito, em determinado tempo, seguindo um currículo e um cronograma –, isso gera distanciamento e, por vezes, descompromisso com o que não foi planejado em conjunto; e o aprendiz passa a ser visto como mero executor. No entanto, ao se instaurar um clima de cooperação, de planejamento em equipe, cria-se vínculo de reciprocidade que fomenta postura de respeito mútuo e crescimento da autonomia. A consciência de si, como organização dinâmica das funções mentais superiores, baseia-se num sistema orgânico de significados aferidos pelo indivíduo a tudo aquilo que vivencia. Como afirma Larrosa (2002, p.21), *“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.” No desenvolvimento cognitivo, a mediadora entre indivíduo e o mundo exterior é a linguagem, a operação com signos linguísticos e o sistema de representações que substitui o real. Tal sistema de representações é construído socialmente⁵.

O trabalho com o memorial, mais do que pela qualidade do material produzido, destacou-se pela possibilidade de crescimento pessoal, de ampliação da visão crítica e reflexiva que o processo ofereceu. E, do planejamento, à monitoração dos trabalhos e à finalização, os envolvidos puderam se enxergar atores do processo de "ensinagem" (cf. Alícia Fernandez, 1991), termo que acopla a dupla dimensão do processo de ensino e aprendizagem (como meio de entendê-los de forma imbricada). Alguns gêneros têm lugar cativo na escola (recortando-os da complexidade constitutiva, os autores de livros didáticos e materiais de ensino deles se apropriam e os transpõem para o ensino de língua, de uma forma, às vezes, reducionista), perpassando todo o espectro da educação básica; outros há mais circunscritos, seja pelo trabalho mais acurado que demandam (como artigos, resenhas temáticas etc.), seja pelo grau de autonomia para a pesquisa (bibliográfica, de registros imagéticos e outros) que exigem. Por tudo isso, no processo de construção do memorial, ficou claro o quanto a escrita é ferramenta formativa indispensável ao dizer e ao dizer-se, em qualquer faixa etária, mas, de forma especial, na efervescente adolescência, momento de conflitos vários.

Magistralmente, Larrosa (op.cit) revela o valor de que se revestiu o trabalho com o saber extraído da experiência, das vivências, como o que ora apresentamos:

As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. [...] *E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.* E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que *o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse*

⁵ Ver Souza e Costa (2004) sobre como o intercâmbio social contribui para a construção do pensamento generalizante, a partir da significação das experiências em categorias conceituais.

vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (LARROSA, 2002, pp. 20-21; Grifou-se.).

Os registros, em diversas linguagens (escrita, falada, fotográfica etc.) constituem elementos de uma vivência que pode ser compartilhada, em que se presentifica o eu em sua relação com o outro. São vozes, que se tornam audíveis, de pessoas concretas, essencialmente históricas, falando sobre si e seu estar no mundo (cf. Bakhtin, 2003). O discurso dos jovens a(u)tores do E.M – não inaugural, porém autêntico e legítimo – passou a fazer parte de um acervo de dizeres, cujos sentidos se constroem/construíram na relação com o outro e suas histórias rememoradas, numa relação eminentemente dialógica. O ato de registrar uma história, uma prática, uma experiência marcante, uma estratégia bem sucedida⁶, tem o poder de perenizar o relatado, e de ser aproveitado como base de um discurso posterior. .Potencialmente, serão interdiscursos que se podem cruzar e consolidar uma maneira nova de ver ou de fazer algo. E é gratificante perceber o quanto essa práxis da ação/reflexão mediada pela escrita/ação evidencia a gradual construção da autonomia dos participantes, com mudanças em suas concepções e formas de trabalho com a escrita e pela autopercepção como escritor.

Rubem Alves (1980) afirma que para se acordar o educador latente no professor, há que se “regenerar o discurso”, pois é preciso “coragem para dizer em aberto os sonhos que nos fazem tremer”. Em extensão, também precisamos acordar os aprendizes em nossos alunos (do EM e da graduação). Como? Falando e ensinando-lhes a falar. A palavra é nosso instrumento maior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado tem inúmeros méritos – da conscientização do valor inerente ao ato de planejar em equipe e, solidariamente, ir desdobrando os objetivos em possibilidades de execução, passando pelo envolvimento de licenciandos e professores numa parceria produtiva e com possibilidades de “negociação”, pela

⁶ Passada esta etapa de fomento à narrativa de si e seus (a)fazeres, como forma de (re)construção identitária, levada a cabo com os alunos do ensino médio, passamos a uma nova etapa, inaugurada com o VI Seminário do PIBID (dezembro/2012), cujo mote foi "Professor: essa profissão precisa (se) dizer". Têm sido gestados os cadernos de relatos e reflexões dos professores da educação básica.

socialização com demais “pibidianos” e trocas de experiências, pelas dificuldades da publicação, em si (que demanda tempo, recursos financeiros etc., mas que, antes de tudo, exige um profundo envolvimento e investimento pessoais).

A fala da ex-aluna do EM, hoje, graduanda de Letras, que demonstra querer também trabalhar desta forma – integrando os aspectos emocionais e linguísticos implicados no ensino de Língua Portuguesa (e de qualquer outra disciplina) – reverberam o poder do trabalho com gêneros textuais não canônicos no ambiente escolar; evidenciam o potencial de ensino de estratégias relativamente simples e altamente produtivas, em que a escuta do principal interessado – o aluno – é o propulsor das intervenções, do planejamento e seus realinhamentos, até a consecução dos objetivos. E, fundamentalmente, mostra que o ofício de professor apresenta inúmeros desafios; mas é possível enfrentá-los!

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. SP: Cortez, 1980.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martin Fontes, 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/20786562/LIVRO-BAKHTIN-Estetica-Criacao-Verbal>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

BAZERMAN, Charles. Gêneros Textuais. Tipificação e Interação. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. Pedagogia Cidadã. **Cadernos de Formação**. São Paulo: UNESP, 2004, pp. 113-128.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência (2002) **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04>. Acesso em: 12 fev. 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992, pp.11-30.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história**. São Paulo, Graf. FE, 2007.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Vozes, palavras, textos: as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, Rose K. Melo; COSTA, Keyla Soares. **O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon**. (2004). Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 10 mar. 2013.