Memórias de uma professora: a intimidade da escrita

Claudia Rosa Riolfi* Kelly Gomes de Oliveira*

Resumo

Nesta pesquisa, que tem a teoria das formações imaginárias como base, interessa-nos entender como as representações de escrita por parte de uma professora poderiam ser depreendidas de um trabalho da escrita de memórias, no contexto de um trabalho de fim de curso. Para tanto, analisamos a produção escrita de uma professora participante do *Programa de Educação Continuada – Formação Universitária – Municípios.* A análise dos dados mostrou uma escrita predominantemente metonímica, baseada na livre associação, com pouca presença de retroação visando a tomar a materialidade do texto como objeto. Para a professora, trata-se de escrever um trabalho escolar como se fosse um diário íntimo, no qual se registra desabafos. Concluímos, portanto, que, paradoxalmente, o ato de escrever em contexto público tem uma representação vaga ou inexistente para uma profissional responsável pelo ensino da escrita, o que levanta interessantes questões para o campo dos estudos do ensino da língua materna. *Palavras-chave:* Escrita; Memórias; Formação de professores.

Memories of a teacher: the intimacy in writing

Abstract

In this research, which has the imaginary formation theory as its basis, we are interested in understanding how a teacher's writing representation could be detached from her written memories in a graduation course requirement paper. In order to achieve our goal, we analyzed the written production of a participant of the *Programa de Educação Continuada – Formação Universitária – Municípios*. The data analysis has shown a writing which is mainly metonymic, based on free association, almost without presence of a re-writing work which would take the text materiality as an object. We could infer that to this teacher writing a paper is the same thing of writing a diary, where it's possible to register her personal complains and questions. Therefore, we conclude that, paradoxically, the writing act in the public context has a vague or has no representation at all for a professional who is responsible for teaching the writing act. This fact raises interesting questions to the mother tongue teaching *Key words:* The writing act; Memories; Teacher's formation.

[...] Direi – afinal de contas, o de que se trata é menos lembrar do que reescrever a história.

Falo a vocês do que há em Freud. Isso não quer dizer que ele tenha razão, mas essa trama é permanente, continuamente subjacente ao desenvolvimento do seu pensamento. Ele nunca abandonou algo que só se pode formular da maneira que eu acabo de dizer — reescrever a história — fórmula que permite situar as diversas indicações que ele dá a propósito dos pequenos detalhes nos relatos em análise. (Jacques Lacan, 1986, p. 23)

Introdução

As reflexões que ora partilhamos foram realizadas por nós como integrantes do projeto de pesquisa Representações concernentes à formação do professor de língua materna: estudos sobre a especificidade da disciplina "metodologia/didática/prática do ensino da língua materna", apoiada pela Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo-USP, e do Grupo de Estudos e Pesquisas Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP, na Faculdade de Educação da USP.

^{*} Endereço eletrônico: riolfi@usp. br.

^{*} Endereço eletrônico: kllse13@gmail.com.

Seu objeto é a representação de escrita mobilizada por professores, os responsáveis por ensinar a escrever. Tomando como base a teoria das formações imaginárias, interessa-nos, em primeiro lugar, depreender quais representações de escrever (mais especificamente as de *escrever-se*, como é o caso de memórias) podem ser depreendidas de um trabalho de fim de curso. Posteriormente, visamos a discorrer a respeito de seus efeitos para a prática profissional de uma pessoa que é responsável pelo ensino da escrita.

Nossa reflexão é norteada por duas perguntas relacionadas entre si. Em que medida o imaginário de: a) leitura e da escrita passível de ser depreendido da produção escrita de uma professora inclui a possibilidade de uma ação pedagógica que leve os alunos a ler e a escrever melhor?; e b) os contornos da identidade profissional passível de serem depreendidos do texto das memórias escritas por uma professora incluem os traços necessários para lidar com a produção escrita?

No que se segue, portanto, investigamos os recursos argumentativos utilizados por uma professora para criar uma imagem positiva a seu respeito. Esta empreitada se justifica uma vez que investigar traços que compõem este imaginário podem elucidar os critérios utilizados por uma professora para influenciar a decisão de ensinar (ou não) determinados conteúdos.

Assim, focalizamos a imagem de escrita passível de ser depreendida de um trabalho escolar de curso de formação, escrito por uma professora, o texto Incursões e mergulhos em minha formação profissional. Ele foi participante graduada por uma fonoaudiologia e especializada em psicopedagogia antes do início do curso de formação de professores que serviu de lócus para uma pesquisa mais ampla: a segunda edição do Programa de Educação Continuada -Formação Universitária Municípios, doravante denominado por PEC (2003-2004).

Segundo os documentos oficiais, PEC é um programa semipresencial com forte apoio de mídias interativas. Ele atende às diretrizes da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), PNE (Programa Nacional de Ensino) e CEE (Conselho Estadual de Educação), dirigido a professores em exercício do ensino infantil e ensino fundamental, expedindo diploma de nível superior (licenciatura plena), com validade nacional. Este programa interessou-nos como lócus para a coleta de dados visto que uma boa parte da carga horária do curso de formação (3.300 horas) foi cumprida por escrito.

Dividido em três grandes módulos, o PEC envolveu o uso de mídias interativas e de tecnologia avançada em comunicação e informação, por meio da

utilização das seguintes modalidades de atividades: teleconferência, videoconferência; trabalho monitorado; atividade programada; atividades presenciais nos campi das universidades; módulos interativos; vivências educadoras; oficinas culturais; escrita de memórias e desenvolvimento de pesquisa de monografia (TCC) (Fundação Vanzolini, 2008).

A escrita das *Memórias* consistia, portanto, em um dos requisitos oficiais para o exercício legal da profissão, posto que, no âmbito da política de formação de professores que deu origem ao *PEC*, a obtenção de uma titulação correspondente a uma licenciatura era um pré-requisito para a prática do magistério. Sendo assim, o texto das *Memórias* foi objeto de avaliação formal por parte dos docentes do curso.

Os resultados desta avaliação nos nortearam para a escolha de um dos trabalhos do banco de dados das *Memórias* arquivadas no pólo Butantã (SP), alvo de nossa pesquisa inicial, para ser utilizada como objeto de estudo neste trabalho. Selecionamos aquele trabalho que não só recebeu nota máxima (no caso, dez), como também foi objeto da menção "excelente" por parte de quem o avaliou, correspondendo plenamente, portanto, ao modelo de escrita esperado no *PEC*.

Representações de escrever-se

Nossa pesquisa mais ampla (ainda em andamento) tem mostrado que, muitas vezes, a escrita produzida por professores no âmbito de cursos de formação em exercício consiste no atendimento de uma demanda para submeter-se a um instrumento burocrático para a comprovação de que eles adquiriram as informações pressupostas no âmbito de sua formação. O texto produzido nestas condições tende a se constituir em uma somatória de frases do senso comum, ancoradas em algum tipo de argumento de autoridade, resultando na perpetuação de um ciclo de muito trabalho braçal e pouco resultado intelectual.

Na contramão desta tendência, temos defendido uma posição ética segundo a qual uma formação do professor que inclua a escrita para além de um registro cosmético pode resultar na formação de um profissional que não só escreva melhor como também possa contribuir para uma formulação cada vez mais refinada das respostas para as questões de seu interesse (Riolfi, 2003, 2007).

Esta hipótese de trabalho se sustenta em uma concepção de sujeito como efeito de linguagem (Lacan, 1996), dividido. Esta divisão resulta na consideração de duas instâncias durante o ato de escrever: a) o *en*, responsável pelo planejamento consciente da linha

argumentativa, isto é, aquele que realiza deliberadamente suas escolhas no momento em que escreve, e, b) o *sujeito do desejo inconsciente*, aquele que, invisível e inexoravelmente, se imiscui à produção do "eu" nas quebras e lapsos do fluxo frasal, podendo proporcionar àquele que escreve um espaço de interrogação a respeito de suas crenças cristalizadas.

Mobilizando a concepção lacaniana de sujeito, Riolfi (2003) estabeleceu uma correlação entre a possibilidade da inscrição universal da palavra de um sujeito e a potencialidade formativa do ato de "reler-se". Ao fazê-lo, postulou a especificidade no trabalho de escrita que o torna fundamentalmente diferente das demais operações que se pode realizar com a linguagem, nomeado por ela como *trabalho de escrita*.

Segundo a autora, trata-se de um processo de dupla mão. Havendo disposição por parte de quem escreve, não só o sujeito trabalha, efetuando deliberadamente diversas operações discursivas para a construção de uma ficção textual que opacifica o processo de construção do texto, bem como a escrita, uma vez depositada grosseiramente no suporte, trabalha no sujeito. O resultado dos momentos nos quais a escrita trabalha no sujeito é a mudança da relação do autor com o seu texto, transformação esta que, na maioria das vezes, impede a insistência na cômoda escrita cosmética.

Na perspectiva que Riolfi adota em seus estudos, para que o *trabalho da escrita* se instale, os diversos processos envolvidos no ato de escrever carecem de ser provocados e acompanhados pelos responsáveis pela formação. Isto porque a instalação do *trabalho de escrita* depende estritamente da relação que o sujeito tem com aquele para quem se escreve.

Dizendo em outras palavras, pode-se estabelecer uma correlação entre o texto produzido por uma professora e as representações que faz de seu interlocutor e do próprio ato de escrever. Sendo assim, torna-se necessário explicitar como estamos tratando a questão da representação. Por esta razão, retomamos o trabalho de Pêcheux (1997), que toma o funcionamento das representações e do pensamento nos processos discursivos como objeto de trabalho, visando a construir uma teoria que demonstre a eficácia material do imaginário.

Para tal fim, lança mão do conceito de identificação, afirmando que as descontinuidades de um discurso não são percebidas por um sujeito. Isso ocorre porque este consegue se constituir de tal modo que o seu leitor ou ouvinte se coloca no lugar de seu locutor, e, como consequência, passa a pensar do mesmo modo como este o faria.

Segundo o raciocínio do autor, estas evidências só funcionam porque se assentam no próprio processo por meio do qual o eu se constitui: *o efeito ideológico elementar* ("efeito Münchhausen"), nome dado pelo autor para descrever o processo através do qual alguém vem a ter a sempre ilusória consciência de si. Depreende-se desta concepção que a consciência de si determinaria o modo de agir de uma pessoa que quisesse ser coerente com seus próprios princípios. É por esse motivo que a representação de escrever por parte de uma professora pareceu-nos importante para, em trabalhos posteriores, refletir a respeito do ensino de escrita.

Interessa-nos, também, a releitura que o autor faz dos elementos estruturais pertencentes às condições de produção do discurso, a partir do *esquema informacional*, estabelecido por Jakobson (1963, p. 214). No esquema proposto por Jakobson, cada uma das letras representava um dos pólos da linguagem em uso, da seguinte maneira: 'A' o destinador; 'B' o destinatário; 'R' o referente, '(L)' o código lingüístico comum entre 'A' e 'B'; 'D' a seqüência verbal emitida por 'A' em direção a 'B', e, finalmente, havia uma flecha que indicava o contato estabelecido entre 'A' e 'B' (Pêcheux, 1990).

Na leitura feita por Pêcheux, ele frisa que, tal qual foi estabelecido, o esquema gerava uma compreensão de que 'D' equivalia a uma "mensagem", entendida como transmissão de informação. Por acreditar em uma concepção de linguagem na qual existem discursos que determinam os textos que são efetivamente realizados, o autor propôs que fosse dada preferência à concepção de "efeito de sentido" em detrimento da de transmissão de informação (1990, p. 82).

Como conseqüência deste deslocamento teórico, Pêcheux viu-se impelido, então, a repensar a natureza de 'A' e de 'B' no esquema informacional. Longe de pensar que estas letras sinalizavam a presença física de seres humanos, o autor passou a postular que elas apontavam para "lugares determinados na estrutura de uma formação social" (1990, p. 82) e, na seqüência, explicitou o modo como passou a pensar para analisar uma seqüência verbal qualquer. Em suas palavras: "Nossa hipótese é a de que esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo" (1990, p. 82).

Refinando esta construção, o autor esclareceu ainda, que, na teoria que vinha construindo, não se tratava da possibilidade de que o lugar (por exemplo, o de patrão, ou o de professor) funcionasse como tal no processo discursivo. Para Pêcheux, o lugar existe, mas transformado, ou,

em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro (1990, p. 82, grifo nosso).

Posto isso, Pêcheux esclareceu que todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias. Essa generalização, por sua vez, redefine a noção de "referente" tal qual foi construída por Jakobson. Longe de referir-se a um objeto no mundo, passou a designar um "objeto imaginário". Por este motivo, Pêcheux afirma que "a percepção é sempre atravessada pelo 'já ouvido' e o 'já dito', através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas" (1990, p. 85-86).

Para refletirmos a respeito desta pergunta, esclarecemos preliminarmente as condições de produção nas quais a escrita da peça analisada se deu. Durante todo o processo, estava claro que o texto seria lido, sendo alvo, inclusive, de avaliação institucional. Ao escrever suas memórias, as participantes do *PEC* deveriam obrigatoriamente contemplar treze momentos temáticos diferentes.

Assim, ao longo do curso todo, as professoras foram bastante instigadas a escrever suas *memórias* de forma gradual e refletida. Para tanto, a metodologia adotada era sempre a de dar à professora uma motivação para que ela se recordasse do passado e fizesse articulações com o presente. Portanto, a atividade não incidia diretamente nos conteúdos do curso, mas sim, solicitava uma reflexão a respeito de aspectos importantes de sua própria vida, mobilizando, portanto, representações imaginárias que foram construídas em momentos anteriores à escrita propriamente dita.

Memórias profissionais ou diário íntimo?

O texto que tomamos como objeto de análise intitulava-se *Incursões e mergulhos em minha formação profissional*. Com um montante de oitenta e seis páginas digitadas em fonte doze, espaçamento simples, não alinhado, a narrativa tem o tom de um diário, compreendido do seguinte modo na acepção da própria informante. Exemplo 1:

Diários servem para que registremos fatos que consideramos importantes naquele momento que vivemos. Talvez seja uma forma de tentar reter o presente, quando ele é muito bom. Ou ainda, uma

forma de exorcizar os demônios que nos corroem, quando as experiências são muito doloridas e nem sempre podem ser compartilhadas publicamente. [...] Um belo dia eu descobri que estava escrevendo realmente um diário. Há todo um resgate sendo feito ali. Uma reconstrução de sentimentos, afetos, emoções, valores, pensamentos, atitudes. (p. 76-77)

Ao longo do texto, são transcritas páginas do seu diário pessoal da época de menina e incluídos (ou anexados) peças cujo caráter é o de evocar ou documentar o passado: fragmentos de canções antigas; fotografias; pequenos objetos (por exemplo, uma flor seca na página em que a professora descreve a morte do marido) etc.

Por um lado, o uso destes recursos parece ter função emotiva. Por outro, parecem consistir em recursos argumentativos para mostrar a excelência da professora. Nesse caso, destacam-se as reproduções de boletins, as carteirinhas de bibliotecas (com muitos vistos de uso), os diplomas, os certificados de participação em vários cursos, as reproduções de elogios recebidos e assim sucessivamente.

Justamente pelo caráter íntimo, em vários pontos, o texto se configura como uma peça de difícil leitura. A leitura não revela acuidade com relação à correção formal. Há inúmeros problemas de digitação e de pontuação, o que nos levou a tomar a decisão de transcrever todos os excertos escritos pela professora exatamente como foram produzidos no texto original.

Em grande número de fragmentos, o texto ganha a aparência de fluxo de consciência, uma vez que é difícil para o leitor acompanhar o encadeamento dos fragmentos que o compõem. Existem vários fragmentos que oferecem resistência à interpretação. No exemplo 2, que se segue, nem a leitura do texto que o precedeu e o sucedeu permite ter certeza a respeito do elemento com relação ao qual a professora havia decidido parar de fugir e, muito menos, das razões que a haviam feito decidir pelo término de seu processo de fuga:

Não dava mais para fugir. Abri um e-mail e comecei a aprender a trocar correspondência com as colegas de turma que ainda não conhecia. Só a Cleodete era minha companheira de escola. As demais deveriam ser apresentadas. (p. 31)

O trabalho é composto de períodos curtos, sem presença acentuada de conectivos interfrásticos. Há vários enunciados truncados, no qual faltam termos. Veja-se, por exemplo, uma das muitas orações que não

terminam (*Como sempre escrevi muito*) no fragmento que se segue. Exemplo 3:

A minha nota foi boa. Tirei nove e meio. Como sempre escrevi muito. Muitas páginas adicionais. Com certeza dei trabalho para a correção. (p. 26)

As expressões orais (cf. Preti, 1999) revelaramse presentes, de modo indiscriminado, ao longo de todo texto. Exemplo 4:

Diferente de minha professora de 4^a série que pegava no meu pé, este professor era justo e queria que todos [...]. (p. 13)

Nem o uso de períodos curtos nem a inclusão das expressões orais parecem ter sido utilizados como recursos estilísticos, mas, ao contrário, podem ser atribuídos a um domínio precário dos recursos da escrita. Ora podem aparecer em contextos que justificariam o uso, ora ocorrem naqueles onde não somam à argumentação, ao contrário.

Os parágrafos tendem a serem partes de um parágrafo. No exemplo que se segue, o tópico, o desenvolvimento e a conclusão de uma mesma idéia são apresentados como se fosse um mesmo parágrafo. Exemplo 5:

Meados de 1996, o meu olhar já estava hem modificado pelos cursos e também pelo fato de ter uma filha de três anos.

E quando eu estava que meu caminho estava direcionado, resolvido, a vida me mostrou que é preciso ficar bem atento a nossa volta. Nunca parar.

Meu marido morreu quase de repente depois de aproximadamente trinta dias hospitalizado. Minha vida virou de cabeça para baixo. (p. 23)

De modo geral, podemos afirmar que, dialogando com as histórias que ouvia quando criança, o texto confunde-se com um conto maravilhoso. A professora coloca-se como uma personagem que constrói sua imagem pelas suas lembranças, como se vê em sua primeira frase. Exemplo 6:

As minhas experiências com a escola remontam há muito e muito tempo atrás. (p. 2, grifo nosso)

Assim, cumpre perguntar como o "conto maravilhoso" da vida da professora é representado. Trata-se de uma narrativa cujo protagonista é um exemplo de superação de dificuldades pessoais de todas

as ordens. As *Memórias* eram compostas da maneira que se segue:

- A vida na escola do ingresso à formação de professor (p. 2-25), lembranças de todo o seu período de escolarização, envolvendo a formação de professora, ilustradas com reproduções de seis grandes fotografias tiradas à época do início de sua escolarização;
- A avaliação da aprendizagem na vida do aluno-professor: diferentes perspectivas (p. 26-30): Comparação entre as avaliações às quais foi submetida no início do PEC e aquelas de seu tempo de estudante;
- 3) Diferentes lugares, diferentes olhares: o professor, a escola e o curso (p. 31-36): Comentário intimista a respeito das estratégias usadas para a superação de dificuldades, tais como a ajuda do marido, de uma terapia com psicóloga, da conversa com amigas, documentado por meio de sua documentação escolar (diplomas e históricos);
- 4) O livro didático na vida escolar e profissional do professor: lugares e sentidos (p. 37-42): Descrição bastante resumida dos livros didáticos que foram utilizados ao longo de sua escolarização, seguida de ilustrações (reprodução de carteiras de usuário de bibliotecas antigas, reprodução da capa de um caderno decorada artesanalmente com um bordado em ponto-cruz, reprodução do elogio escrito por uma professora sobre o apuro de seus cadernos);
- 5) Dificuldades de aprendizagem e avaliação do aprendizado: palavras e sentidos (p. 43-46): Lista de palavras escritas de forma isolada (avaliar - critérios bloqueios - dificuldade - deficiência - limitação ensinar/aprender - não aprender - não ensinar distúrbio disfunção desatenção hiperatividade - neurológico - emocional cognitivo), seguida de um pequeno texto no qual alude a um convite que teria sido feito para mudar o sentido delas. Este é o único fragmento do texto no qual aparece uma citação a respeito da escrita, no caso, uma reprodução de oito linhas da seguinte obra: Renato Mezan, Tempo de muda: ensaios de psicanálise, Companhia de Letras. Estão ausentes o lugar da publicação, sua data e o número da página de onde a citação foi retirada;
- 6) Um inventário do ano letivo (p. 47-48): Comentário intimista a respeito de uma terapia com psicóloga que estaria sendo feita pela informante, visando a superar eventos qualificados por ela como traumáticos;
- 7) A chegada das letras ao universo pessoal de cada um: os efeitos da palavra escrita sobre os modos de ver a si e os outros (p. 49-61): Lembranças concernentes ao período de alfabetização, ilustradas com

reproduções das respostas das primeiras quatro cartas que escreveu em sua vida, e o histórico escolar de sua licenciatura anterior, obtida por meio de um programa especial de formação pedagógica de docentes para o ensino fundamental e médio:

- 8) Matemática (p. 62-64): Autocrítica a respeito das dificuldades encontradas durante o aprendizado inicial da matemática;
- 9) *Ciências* (p. 65-66): Breve narrativa a respeito de suas primeiras experiências escolares como estudante de ciências;
- 10) Espaço, tempo e cultura: história, geografia, pluralidade e ética (p. 67-71): Apreciação crítica a respeito de como a história foi ensinada a ela em sua escolarização, seguida de uma fotografia mostrando uma sala de aula;
- 11) Arte e educação (p. 72-74): Narrativa a respeito dos encontros com as manifestações artísticas populares com a arte (folia de reis, festas do divino etc.) que, na visão da informante, a levaram a se tornar artesã;
- 12) Corpo, movimento, sexualidade e saúde (p. 75-79): Comentário intimista a respeito das dificuldades vividas por quem, na adolescência, descobriu a sexualidade em época de repressão sexual. Descoberta do diário como um lugar seguro para escrever a respeito de assuntos ligados à sexualidade; e
- 13) Nossas conquistas, nossos novos desafios (p. 80-86): Comentário geral a respeito de como se deu a escrita das *Memórias*, ilustrado com quatro páginas de figuras (fotografias e certificados).

Restos do passado que impedem a construção da identidade profissional

Ao longo de seu texto, a professora apresenta uma imagem de si que é constituída desde uma posição enunciativa saudosista. Não chega a caracterizar suficientemente os traços que poderiam compor uma identidade profissional que pudesse sustentar sua prática pedagógica.

Ao contrário. Ela valoriza o passado e ressentese da realidade presente. O tempo bom era o momento quando foi aluna, não o agora, quando a professora é ela. De fato, a professora utiliza o seu passado como fonte desde onde colher os parâmetros para compor o seu imaginário de como uma prática pedagógica deve ocorrer.

A identidade profissional da professora é fundida com a de uma contadora de histórias. Assim,

retomando a recomendação de Pêcheux a respeito da pertinência de se investigar as formações imaginárias que designam o lugar que o enunciador se atribui a si, e a imagem que faz do seu lugar, interessou-nos refletir a respeito da constituição da professora enquanto narradora de sua história.

Foi nessa direção que nos aproximamos do trabalho de Walter Benjamin (1987) para quem o traço definidor do que é uma narração não estaria na substância da narrativa (a vida humana), mas sim, no narrador, compreendido como quem transforma a matéria narrada em um objeto único. Leia-se:

[...] o narrador figura entre os mestres e sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo e toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira [...]. (p. 221)

Seguindo o raciocínio e Benjamin, portanto, a escrita de memórias como dispositivo de formação é válida quando registra "conselhos" que podem ser úteis para muitos casos. Não se trata, aqui, de recrudescer uma identidade egóica por meio da insistência de sua reafirmação na escrita, mas, ao contrário, da diluição do eu em favor da depuração da experiência. A arte de narrar é, segundo o autor, uma forma de incorporar a experiência dos outros nos textos.

Sendo assim, nos perguntamos: em que medida a professora representa a si própria no seu texto enquanto narrador, tal como conceituado por Benjamin? Embora tenha obtido nota dez em sua avaliação, a professora está longe de se representar enquanto tal. Quando tenta recriar uma narração, o máximo que ela consegue é escrever um diário. Por ter dificuldade para gerenciar sua divisão subjetiva, e, conseqüentemente, inventar um narrador consistente que possa ser representado como agenciador de uma reflexão profissional conseqüente, ela não volta ao texto para construir outras possibilidades de expressão.

Não existe, portanto, a prevalência de uma tentativa de retroagir sobre o texto visando a desfazer a ilusão da integração entre palavra e significado, ou, entre o querer dizer e o dito (Authier-Revuz, 1998). Disso resulta um texto que contém repetições de clichês e, ao fim, assemelha-se aos textos românticos, em que se louvam esforços e apontam-se as qualidades dos protagonistas, seres especiais.

Embora não seja objeto específico de nosso trabalho, cumpre, neste momento, deixar indicado um questionamento a respeito do conceito de excelência textual que se depreende do cotejamento da nota recebida pela professora e a análise detida de sua produção. Não se pode dizer que se trata nem da correção formal e, muito menos, da possibilidade da abstração teórica alcançada pela professora ao refletir a respeito de sua própria prática.

Assim, qual é a imagem de texto nota dez por parte de quem avalia no âmbito do PEC? Esta questão resta inconclusa. Resta também inconclusa uma reflexão a respeito dos efeitos dessa avaliação na prática pedagógica, mas, mesmo precariamente, é possível fazer algumas especulações. Quando alguém tem um texto seu avaliado com nota máxima, tende a vir a pensar que aquele é um modelo de bom texto, ou seja, pode servir de parâmetro, modelo de escrever a ser ensinado aos alunos. Avaliar o texto de um professor que vai ensinar outras pessoas a escrever, portanto, não consiste em ato inócuo, uma vez que gera uma representação que, em última instância, vai ter efeitos em sua prática profissional.

A questão se agrava no caso específico que tomamos como objeto de análise uma vez que a professora parece ter parâmetros morais e não pedagógicos para nortear o seu trabalho. De suas memórias, depreende-se a seguinte tese, que organiza sua linha argumentativa ao longo da escrita de suas memórias: só pela dificuldade se alcança a excelência. Por exemplo, como um recurso argumentativo para ressaltar o esforço empreendido tanto por ela quanto por seus colegas, a professora começa suas memórias relembrando as dificuldades enfrentadas por ela e por seus colegas: a precariedade do percurso de acesso à escola, "chão de terra batida", os problemas de estrutura escolar etc. Paralelamente, destaca o exercício constante de leitura e escrita; o empenho dos alunos etc.

Implicitamente, fica estabelecida uma comparação entre os alunos de seu tempo e os de hoje. Para ela, os alunos de antigamente tinham resultados excelentes posto que, pela forma de avaliação (provas escritas), eram obrigados a escrever. Ao contrário, nos dias de hoje, eles teriam um péssimo rendimento porque esta obrigação prescreveu dada a forma de avaliação atual (testes). Exemplo 7:

[...] Provas escritas e boletins. Não eram provas testes. Eram questões a serem respondidas e/ou completadas, portanto tínhamos que escrever. (p. 8)

A reflexão a respeito da escrita surge na paralela do movimento discursivo que acabamos de

Horizontes, v. 26, n. 1, p. 79-88, jan./jun. 2008

descrever: ela vai elaborando seu texto pela narração de sua infância e, assim, descreve como a linguagem escrita era trabalhada. Em outras palavras, ao caracterizar os exercícios de escrita presentes na escola em que estudou, cria uma imagem de escritora para si.

Existem vários exemplos de sua relação com a escrita e leitura ao longo do texto: entre outros, cartas recebidas de suas correspondentes, de suas avós (p. 55-59), uma fotografia da capa de seu livro preferido: *Alice no país das maravilhas* (p. 22). Ao escolher lembranças para contrapor passado ao presente para introduzir sua reflexão a respeito da escrita, a professora dá forma a uma personagem: alguém que obteve desenvoltura no mundo das letras por meio de seu esforço meritório. Exemplo 8:

Fomos alfabetizados com a utilização da cartilha Caminho suave. O caminho nem sempre era suave. Em setembro nós terminamos e recebemos nossos primeiros livros de leitura. Em especial, ela nos premiou com alguns livros. Fui uma dessas felizardas que recebeu um livro de Monteiro Lobato, Caçadas de Pedrinho, em uma edição colorida da Melhoramentos. (p. 6)

Vê-se que, logo após explicitar o nome da cartilha que foi utilizada em seu período de alfabetização (*Caminho suave*), a professora faz um jogo de palavras para, mais uma vez, valorizar o esforço e introduzir a idéia de que o acesso aos livros consistia em uma premiação valiosa (uma edição colorida da Melhoramentos) para os felizardos que se destacavam pelo mérito.

Assim, começa a se deslindar uma representação escrever como que, paradoxalmente, é diretamente ligado ao cumprimento de uma demanda institucional (e não ao lazer ou a conquista de um instrumento político) e, por outro lado, ao legado familiar de quem escreve. Há, inclusive, fragmentos nos quais a valorização do legado cultural é feita por meio da valorização das dificuldades advindas de seu meio familiar, como se vê no exemplo a seguir. Exemplo 9:

Era uma vida muito apertada e sacrificada para todos nós, que ficávamos em casa com a empregada, e também para os meus pais que ficavam longe o dia todo para nos propiciarem e a eles uma melhor condição de vida. (p. 3)

Ressalte-se que, ao narrar os dissabores e percalços que os pais passaram para criarem os filhos, a professora reitera as características com as quais se

representa: levar uma vida sempre relacionada à escola. Declara ter pai professor e mãe professora e auxiliar de período. Afirma que ambos se dedicavam muito ao estudo e à sua profissão.

A respeito da imagem que a professora tem sobre o destino dos alunos que se destacam, leia-se o exemplo que se segue, retirado de uma parte do texto na qual ela descrevia as dificuldades geradas por idas e vindas por diferentes escolas. Exemplo 10:

Comparando com a outra [escola] eu a achava triste pesada. Havia um único lugar em que eu me sentia realizada: era a biblioteca. Lá a vida para mim sempre foi uma festa. A profa. Maria Aparecida que dela tomava conta era uma apaixonada por livros e os disponibilizava. Assim algumas de minhas deficiências no novo desenho de currículo da escola foram aplainadas ou supridas por material suprido ali. (p. 17)

Trata-se aí de imaginarizar a biblioteca como um refúgio onde se abrigar da tristeza e do peso da escola. Nesta imagem, cria-se um interessante paradoxo: por um lado, a escola não oferece espaço para a realização pessoal; por outro, inclui um dispositivo que, por sua paixão pelos livros (a professora Maria Aparecida), acaba fazendo com que a vida seja uma festa e pode auxiliar na construção do saber escolar.

Esta visão de um aparelho de armazenagem de livros como paliativo ao mundo real é coerente com aquela que se depreende dos fragmentos nos quais a professora comenta sua inserção social no tempo de estudante. Depreende-se de sua narrativa que a insistência no ato de ler formou alguém que não esteve presente em seu tempo histórico. Um exemplo disso é o fragmento que se segue, no qual a professora confessa ter estado alheia aos fatos da ditadura militar e aos fatos históricos subseqüentes. Exemplo 11:

É preciso que eu destaque que estudei em plena ditadura militar e que versões não oficiais eram consideradas subversivas. Eu era do tipo ingênua demais e nem sempre percebi essas questões. Hoje, quando revejo o que acontecia nesse período nem sei se agradeço por ter sido tão ingênua e não ter me envolvido em nenhuma confusão histórica ou se fico brava comigo mesma por não ter desenvolvido esse lado político, que ultimamente por forças das circunstâncias tenho que desenvolver. (p. 69, grifo nosso)

Em movimento análogo, a professora dissocia o estudo escolar do que chama "trabalho de cunho científico", como se vê no que se segue. Exemplo 12:

Entendimento do que era ciências, só tive na faculdade, quando tive aula de anatomia e fisiologia do corpo humano, no 1º semestre do curso de fonoaudiologia. Tínhamos aula junto com os alunos de medicina na UNIFESP e no estudo de metodologia científica também no 1º ano com as matérias do ciclo comum de humanas da PUC.

O valor do trabalho de cunho científico comecei a ter quando conheci ,no ano seguinte, meu marido que era pesquisador da área de engenharia eletrônica do laboratório de microeletrônica da Escola Politécnica. (p. 65)

Destaque-se que identificar seu esposo como "pesquisador" de uma universidade pública é também uma forma de reforçar a imagem de si que vem construindo ao longo do texto. Outra é a descrição de seu saber, que abrange várias áreas. A professora aborda os módulos do *PEC* de forma sucinta. Já as leituras de disciplinas como história, filosofia e português são minuciosamente comentadas. Exemplo 13:

Em história e filosofia estudamos gregos, romanos, invasões de toda espécie, guerras e disputas de poder, grandes descobrimentos, renascimento, período colonial, mercantilismo, Revolução Francesa, e as independências dos diversos países das Américas.

Lemos clássicos como A história da riqueza dos homens, de Leo Huberman, Noções de história e filosofia, do Padre Leonel Franca, Machado de Assis, Camões, Gil Vicente e seus autos. (p. 17)

Em suma, a imagem que a professora tem em relação a sua inserção na cultura letrada é excelente. Ela a representa por meio da reiteração de elementos que testemunham o reconhecimento do outro (recebimento do primeiro livro pelo desempenho satisfatório, cartas escritas e recebidas etc.). Entretanto, falhou na tarefa de fundar um narrador que, sendo fruto de uma identidade profissional, pudesse beneficiar outros colegas com a partilha de sua experiência.

Considerações finais

Tendo como objetivo último os efeitos da representação de escrita mobilizada por professores em sua prática profissional, ao longo deste ensaio buscamos estabelecer correlações entre a ação pedagógica e o imaginário passível de ser depreendido da escrita das *Memórias* de uma professora.

Assim, em certa medida, nosso trabalho se voltou para os traços que compõem a identidade profissional que se depositam durante o ato de registrar uma trajetória de formação. Em outras palavras, teve como pano de fundo a articulação entre a representação que alguém faz de si enquanto profissional e o sucesso de sua prática pedagógica.

Levando em conta a recomendação de Pêcheux para que se privilegie os lugares que alguém atribui para si mesmo e para o outro em uma produção discursiva qualquer, pudemos notar que o lugar do outro enquanto leitor profissional não está suficientemente configurado para a professora. Assim, ao compreender o ato de escrever como análogo ao de desabafar, ela abstém-se de revisar o próprio trabalho de modo proficiente, uma vez que, ao privilegiar o âmbito intrapsíquico, escreve para um desdobramento de si mesmo, perde a dimensão interpessoal da escrita.

A análise dos dados evidenciou, portanto, que o imaginário analisado por nós inclui a possibilidade de uma ação pedagógica que leve os alunos a ler e a escrever melhor de maneira bastante precária. Para a professora, escrever se configura menos em um dispositivo para a formação profissional e mais em um espaço para o registro das confissões pessoais que, de algum modo, engrandecem o ego de quem assina as *Memórias*.

Por este motivo, para concluir nossa investigação, problematizamos a hipótese de trabalho que parece subjazer ao material do PEC, a de que a escrita de memórias poderia *per se* constituir um instrumento para a formação profissional. Para tanto, retomamos o excerto de Lacan que utilizamos como epígrafe deste trabalho.

Nele, o autor opõe duas perspectivas. A primeira, da qual se afasta, é análoga àquela que pudemos constatar na análise do *corpus*: a escrita da memória como lembrança, um esforço para se aproximar da suposta verdade dos fatos. Trata-se de utilizar as palavras como se elas fossem decalque do passado, restos de uma experiência de vida cujo valor intrínseco a faria digna de registro.

A segunda perspectiva, por sua vez, é a de reescrever a história, ou seja, assumir a responsabilidade pela autoria de sua vida e reconstruir no texto um passado ficcional. Aqui, a palavra é a matéria-prima de uma experiência depurada que só ganha existência pela produção ensaística.

A escrita das *Memórias*, nesse caso, inventa a identidade profissional, a funda de direito, uma vez que partilha uma elaboração singular, fruto de um cálculo lógico que transcende à mera sucessão linear de fatos

experimentados por aquele que escreve na categoria de vítima de um destino inexorável.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e a história da cultura.* Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-222.

FUNDAÇÃO VANZOLINI. Publicação eletrônica. Disponível em: http://portal.vanzoliniead.org.br/default.aspx?SITE_ID=167&SECAO_ID=1087. Coleta em junho de 2008.

JAKOBSON, Roman. Essais de linguistique générale. Paris: Éditions de Minuit, 1963.

LACAN, Jacques (1953-54). O Seminário. Livro 1. Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____ (1960). Subversão do sujeito e dialética do desejo freudiano. In: *Escritos*. São Paulo, Perspectiva, 4. ed., 1996. p. 275-311.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). GADET, F. & HAK, T. (orgs.). In: Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 61-161.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 123-180.

PRETI, Dino. Língua falada e o diálogo literário In: *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 215-228.

RIOLFI, Claudia Rosa. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. *Leitura. Teoria & Prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil.* Campinas: Unicamp, vol. 40, jan./jul. 2003. p. 47-71.

_____. Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de língua portuguesa. In: CALIL, Eduardo (org.). *Trilhas*

da escrita: autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez. 2007, p. 33-64.

Recebido em junho de 2008

Aprovado em agosto de 2008

Sobre as autoras:

Claudia Rosa Riolfi é psicanalista, doutora em lingüística, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, integrante do GEPPEP – Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise.

Kelly Gomes de Oliveira é professora da rede pública em São Paulo. Bacharelada em letras pela FFLCH-USP (habilitação em português e inglês). Como bolsista PIBIC-CNPq, desenvolveu pesquisas a respeito da escrita e a prática docente.