

**ESCRITA E MEMÓRIAS NARRATIVAS
COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
DE INCLUSÃO SOCIAL**

Jackeline Barcelos Corrêa (UENF)

jackeline.barcelos1@hotmail.com

Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF)

lizdaiana@ig.com.br

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a escrita e memórias narrativas como ferramenta pedagógica. E também evidencia a relação com a escrita a partir de uma pesquisa com um grupo de alunas, que são professoras em exercício do ensino fundamental da rede pública, matriculadas no curso de licenciatura em pedagogia do PARFOR/UENF. As alunas apresentaram percepção negativa a respeito de suas escritas as deixando excluídas socialmente. A metodologia utilizou roteiro de entrevistas semi-estruturadas, questionários e aplicação de trabalhos escritos, amparados conforme estudos sugeridos por David Tripp (2005), que apontam recomendações a respeito da pesquisa-ação. Indaga-se se, na condição impelida de narradoras-autoras, partindo do pensamento de Walter Benjamin, as alunas não seriam provocadas em sua necessidade humana de comunicação e, conseqüentemente, em seu desejo e esforço em relação à escrita e ao uso de estratégias alternativas para lidar com a produção de textos de sua autoria e de suas memórias de suas infâncias na perspectiva da inclusão social. Os resultados da pesquisa, a partir da produção de um livro de memórias docentes, apontam para um reconhecimento social de suas experiências, conferindo-lhes a possibilidade de uma emancipação possível a partir da estratégia pedagógica vivenciada e do empenho da universidade que deu suporte oferecendo mais disciplinas com o enfoque a produção textual.

1. Introdução

Para iniciar a pesquisa foi realizada uma sondagem exploratória junto à turma do 1º período do curso de 1ª licenciatura do PARFOR da Universidade Estadual do Norte Fluminense, RJ. Nela constatamos que dentre as vinte e seis alunas da turma, (84,6%) explicitaram algum sentimento negativo em sua relação à escrita.

O PARFOR presencial é um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e com as instituições de ensino superior (IES). O objetivo principal do programa é garantir que os

professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.

As alunas têm dificuldades para escrever por uma variedade de razões. Este artigo fornece uma visão geral dessas razões, incluindo a experiência limitada com a escrita, com a língua e ensino médio de baixa de qualidade. As evidências sugerem que os professores podem promover o desenvolvimento da leitura e da escrita docente, fornecendo às alunas do PARFOR instruções que desenvolvam a proficiência na língua, oferecendo-lhes a possibilidade a partir da estratégia pedagógica vivenciada da escrita de suas memórias já organizadas cronologicamente sobre fatos reais.

A expressão "escreveu, não leu, o pau comeu" – metaforiza o tamanho do problema que as alunas têm de enfrentar na universidade, quando começam a dar os primeiros passos para desenvolver a proficiência na leitura e na expressão escrita docente para a produção de resenhas, resumos e TCC.

Até mesmo no exercício docente e cotidiano as alunas não se sentem incluídas, ficam com receios de cometer erros gramaticais. Uma vez escrito está registrado e quando se erra se compromete a intelectualidade.

Por esse motivo as memórias foram escolhidas e mediadas de maneira intencional, organizada como estratégia alternativa para lidar com a produção de textos visando à elevação da autoestima e da inclusão social.

Para iniciar esse do trabalho, selecionamos diferentes estudiosos e pesquisadores para discutir a questão das memórias narrativas. Tendo como referências as contribuições teóricas do Walter Benjamim (1975), Larrosa (2001), Bosi (2003), Josso (2004) e outros autores.

Dessa forma vimos que, para Ecléa Bosi (2003, p. 69),

Se alguém colhe um grande ramallete de narrativas orais, tem pouca coisa nas mãos. Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia: é o nosso trabalho, e muito belo seria dizer, a nossa luta.

As palavras de Bosi (2003), na epígrafe deste texto, nos convidam a refletir sobre o significado das histórias de vida, que desvelam, descor-

tinam lembranças profissionais, lembranças de fotos marcantes da infância e fazem emergir a memória com a sua magia através de fatos, imagens, pessoas, lembranças que emocionam e que reconstróem histórias singulares carregadas de verdades, de emoções e sentimentos.

No processo de investigação é importante ressaltar que o diálogo com as experiências das estudantes pode proporcionar um espaço para a reflexão sobre suas experiências pedagógicas marcantes de suas memórias pedagógicas.

A experiência do trabalho educativo realizado na cultura escolar em meio a tantos outros saberes, é percebida como elemento de formação capaz de valorizar o papel dos saberes das práticas, constituídos pelos professores em sua formação e em suas vivências.

Reconhecemos assim, as potencialidades contidas na explicitação dos saberes, práticas e experiências incorporadas às memórias narrativas pessoais e sociais e que ao serem refletidas podem trazer novos olhares para a formação docente. Segundo Bosi (1994, p. 55),

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho é trabalho. (...) A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.

Entendemos que ao trazermos as memórias narrativas das estudantes, que fazem a licenciatura no PARFOR/UENF poderemos dialogar com as imagens rememoráveis instituídas socialmente em relação à docência e também memórias de infância.

Nesse sentido, acreditamos que explorar a memória é interrogar o passado que está sempre dependente das próprias opiniões, perspectivas e acima de tudo, de nosso presente. Em suma, o presente e o passado significam lidar não apenas com as percepções, valores, conhecimentos e linguagens que mudam, mas também com acontecimentos ocorridos após a época examinada.

É sobre esse tempo em que o “novo” gera confianças para aluns e desafia o “velho”, que busco nas entrelinhas das memórias das alunas, as injunções das práticas de formação através de seus testemunhos orais que ampliam nossas percepções sobre as suas experiências pedagógicas mais marcantes que revelam tradições e afetos e fatos, músicas e ambientes da infância que são “escavados e recordados”, como na interpretação de Benjamin (1987, p. 239):

A memória não é um instrumento para a exploração do passado; é antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. (...) e certamente é útil avançar em escavações segundo planos.

Resgatar a memória coletiva de uma comunidade local e de suas próprias experiências é incorporar a tessitura das redes de saberes que dão sentido as nossas ações cotidianas, compartilhando-as coletivamente, através de uma ação educativa que tem como ponto de partida e como ponto de chegada. Assim as alunas se sentiram pertencidas ao contexto e ao mesmo tempo socializadas.

Contar e escrever o que se faz nos espaços escolares durante sua vida profissional, é uma forma simples e prática de desenvolver e compartilhar experiências.

Com a escrita individual e a escrita coletiva as alunas puderam aprender juntas que o erro faz parte da aprendizagem. Elas compartilhavam suas dúvidas durante a escrita do livro e elas mesmas revisavam seus textos. Foi assim que a escrita também se tornou solidária.

2. A importância da autoria na formação docente

Pensar na qualidade educacional sugere reflexão sobre o papel dos professores nessa formação do pedagogo e a importância da autoria escrita. Consideramos que as estudantes são sujeitos que por meio de suas histórias, dos seus relatos, reconstróem através da memória as suas experiências profissionais o que possibilita a rememoração e a reflexão sobre os acontecimentos que produziram marcas e que inscreveram registros de interação com as diferentes aprendizagens construídas em tempos e espaços diferenciados.

Nessa perspectiva, os estudos apontam o entorno das memórias marcantes de suas trajetórias profissionais, ressaltando que ao relatar a sua história, é possível sistematizar conhecimentos significativos no seu processo de construção de “ser professor”.

A formação não se constrói por acumulação, (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995)

É conhecida a posição do (BENJAMIN, 1975, p. 197) acerca dos seres humanos estarem se privando da "faculdade de intercambiar experiências" porque "as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça" devido às rápidas mudanças tecnológicas que fazem com que nada permaneça como era. Mas, exatamente, por isso é que Benjamin faz um campo de interpretação se abrir, quando pensa a memória como depositária de energia capacitante, oriunda de um passado que não foi permitido existir.

Para Walter Benjamin (1975, p. 69), a narrativa é carregada de sabedoria e é uma forma artesanal de comunicação, na narrativa encontra-se sempre a marca do narrador "... imerge essa substância na vida do narrador para, em seguida tirá-lo dele próprio".

O que há de mais surpreendente na teoria da história de Benjamin é conceber o passado como algo inacabado, algo que não está fechado, nas palavras de Bolz (1992, p. 13): "se a memória vai ao arpejo da história, o passado ainda não está encerrado. Fica em aberto e pode ser usado, portanto, como ponto de referência da utopia. Esta é a reviravolta fundamental para Benjamin".

Esta subjetividade desdobrada através de outros sujeitos nas histórias lembradas é a garantia da coerência interna do texto. O fato de ser a primeira pessoa a estruturar a narrativa, através de verbos rememorativos, garante o presente narrativo, estruturador e selecionador das lembranças, no que se pode chamar de tutela histórica. Por outro lado, as memórias, enquanto gênero literário aproxima-se do romance. Cada texto inova traços novos e específicos de acordo com o material que o discurso narrativo oferece.

As memórias sempre trabalham esteticamente com as lembranças de um sujeito que é exclusivo. Cada texto pode ter umas estruturas temáticas originais, às vezes mais ricas do que as autobiografias, pois o diálogo com o presente atualiza o passado, permitindo a reconstituição da vida pela linguagem, quando as lembranças não serão uma realidade, mas interpretações das coisas findas e do próprio destino pessoal.

As memórias certos acontecimentos e fatos relevantes da infância, de vivências são marcantes, coisas pequenas que impressionam e que as pessoas guardam muito são carregados de verdades. O que há de especial nessas reminiscências, é que, não obstante serem tão vagas, encerra em um conteúdo inesgotável de emoção, de um momento de resgate de processos rememorativos.

Podemos considerar narrativa pedagógica todo relato que se deixa ler enquanto que inclui a possibilidade de que se derive um ensinamento de leitura e de escrita. É bem sabido que existem narrativas cujas marcas pedagógicas são mais enfáticas, são mais presentes em nas lembranças. E também existem narrativas que ninguém diria que são narrativas pedagógicas, mas que admitem uma leitura em termos de algum ensinamento de que são portadoras... No entanto, se considerarmos 'ensinamento' qualquer afirmação geral sobre a existência humana, à qual a obra possa dar lugar, ou qualquer influência que a obra possa exercer sobre o leitor, toda narrativa poderia ser pedagógica, sem prejuízo de suas outras dimensões.

E, seguindo essa via que corrobora com (LARROSA, 2001, p. 99), o que poderíamos chegar à conclusão de que o caráter pedagógico sentido só se constrói no olhar do outro, na relação com outras narrativas, reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nossas experiências de estar e de uma narrativa é o efeito de leitura, dado que todo relato, toda ficção pode se ler a partir do pressuposto que contém um ensinamento.

Quando produzimos histórias, relatos, memórias - narrativas cujo ser no mundo. E que para Benjamim (1994) a memória, faz-se a partir do presente que se desloca para o passado, em viagens que nos trazem os nexos da nossa história e da nossa vida.

Em nosso entender as histórias ajudam a encontrar um significado na vida, através do autoconhecimento, uma vez que estimulam a intuição, a imaginação, além de colaborar no sentido de estimular as funções psíquicas intelectuais e, muitas vezes, tornar claras as emoções, harmonizando ansiedades e aspirações, identificando dificuldades e sugerindo soluções simbólicas para os problemas que nos perturbam.

Assim, nos trilhos por onde se movimenta o trabalho docente entrelaça-se a ressignificação de valores, crenças e teorias, que vêm sendo vivenciados nas teias de relações do ofício da profissionalidade.

Nesta perspectiva, Josso (2008, p. 27) sustenta:

A história de vida narrada é, assim, uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor a oportunidade de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação.

Portanto, ao sistematizarmos as narrativas (auto)biográficas que foram registradas ao longo do percurso da pesquisa favorecemos com

que as reflexões sobre si realizadas por cada aluna participante ressignifiquem os seus mundos, forjando-se como agentes do seu processo de formação e o espaço escolar como lócus privilegiado de formação e autoformação, apontado para uma nova epistemologia de formação.

3. As memórias narrativas como estratégia de escrita contribuindo com inclusão social

As memórias narrativas que abarcam a originalidade, a autenticidade de quem lembra, narra e escreve. Além da compreensão dos movimentos sobre a formação docente, as histórias de vida revelam aspectos significativos da vida dos professores ao longo de suas trajetórias, tanto pessoais quanto profissionais, e acusam a impossibilidade de separar o “eu pessoal do eu profissional” (NÓVOA, 1992, p. 07). Sendo assim, a constituição das identidades é um amálgama da história pessoal com a história profissional e, nesta perspectiva, Nóvoa aponta que a identificação cultural na pós-modernidade:

[...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mecha dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (1992, p. 16)

As memórias narrativas de vida podem ajudar, então, a vislumbrar as identidades profissionais dos professores, revelando seus anseios e expectativas ante a profissão docente e a própria vida. Nessa direção, Dubar (1997) compreende que a constituição das identidades se dá por elaborações individuais e coletivas, a um só tempo, associados aos processos de intervenção dos indivíduos sobre si e, também, a fatores externos. O autor enfatiza que a identidade profissional possui um caráter dinâmico e mutável, que constitui “não só uma identidade no trabalho, mas também e, sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação” (DUBAR, 1997, p. 114) O indivíduo forja sua identidade profissional criando representações sobre si e suas funções, interligando processos formativos de ordem pessoal e profissional.

Em relação à ruptura com a linearidade do tempo histórico, Hernández *et al* (2006) esclarece que trabalhar com as histórias de vida de professores é trazer à tona lembranças das experiências mais significativas,

[...] criando narrativas com detalhes que não podem ser necessariamente evidenciados, mas são testemunhos da nossa subjetividade. Esta memória criativa coloca em jogo um trânsito entre passado e futuro. Poetas têm essa liberdade e se servem desse trânsito. Carlos Drumond de Andrade inspira a possibilidade de uma relação entre saudade (experiência vivida) e tempo futuro: entre coisas que a lembrança faz ressurgir e acontecimentos possíveis que o desejo almeja construir. (2006, p. 3)

As tensões relatadas durante o percurso investigativo foram carregadas de medos, de inseguranças, de intimidação e de exposição e sem autonomia, elas se sentiam excluídas socialmente. Por isso neste estudo procuramos explorar ideias, perceber motivos, sentimentos e sensações, vivenciadas, entendendo a articulação entre as funções exercidas pelas alunas entrevistadas e a suas histórias de vida na infância. Por outras palavras, compreendermos a vida profissional a partir da sua história de vida, o que nos permitiu averiguar os significados atribuídos pela narradora aos acontecimentos, e recolhermos relatos sobre a sua formação e prática docente em busca dessa inclusão social por meio da escrita.

Por se tratar também de um recorte de um estudo sobre histórias de vidas e memórias na formação docente, como estratégia buscamos também analisar a relação entre as escritas e um recorte de lembranças das histórias de vidas com propósito de compreender as implicações para a escrita na formação docente.

[...] Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe e evidencia o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários aspectos do quotidiano (MOITA, 1995, p. 116-117)

A formação docente remete-nos a um processo de dimensões pessoais e profissionais, estimulado pelas experiências e aprendizagens adquiridas no decorrer do percurso de vida, do seu cotidiano profissional e pessoa.

Nesse sentido, Josso (2004, p. 49) entende que é pelo “[...] desenvolvimento de um saber sobre as suas qualidades e competências que o educando pode tornar-se sujeito da sua formação”. Para essa autora, a ideia de formação docente contínua deve objetivar um aprender a aprender, onde o espaço para a reflexão sobre experiências formadoras é marca essencial nas histórias de vida.

A ampliação da complexidade em torno deste processo de formação, transcende espaços formais, favorecendo não só a compreensão de certos fenômenos educativos, mas também uma autorreflexão, podendo vir a contribuir no aprimoramento e coerência entre teoria e prática, na construção da postura profissional docente, no desenvolvimento de metodologias e estratégias pedagógicas.

A formação docente nos remete a pensar na abertura de espaços para que as experiências e práticas pedagógicas dos professores possam ser acolhidas, ouvidas, socializadas, ampliadas e ressignificadas nos espaços de formação. A constituição destes espaços vai se delineando à medida que nos aprofundamos nas diversas aprendizagens que vão sendo construídas, que nos permitem fazer escolhas e definir caminhos mais adequados às formas de aprender dos professores ao longo da vida.

Neste contexto as histórias de vida se constituem como um enredo único e complexo que vão desvelando as relações familiares, pessoais, o meio social e cultural onde o sujeito se insere, revelando uma “teia narrativa” onde a carreira profissional e as memórias pessoais se desenrolam. As relações e as atitudes que o sujeito tem, consigo próprio e com o mundo, vão sendo “desocultadas”. Neste processo de formação/docência, Nóvoa (1995, p. 10) afirma que “esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreendê-la em toda a sua complexidade humana e científica”.

A narração permite ao docente e ao discente revisitar espaços e encaminhamentos de seu próprio processo de formação que podem lhe assegurar novos olhares a sua ação profissional.

Percebemos que é na essência da subjetividade dos fatos, acontecimentos, narrativas e representações, que as histórias de vida pessoal e profissional vão se constituindo na medida em que buscam conhecer as informações contidas na trajetória pessoal de cada indivíduo, dando-lhe liberdade para narrar livremente sobre suas experiências pessoais. Através das histórias de vida a memória pessoal emerge, trazendo lembranças de um passado que se perpetua no presente, permitindo perceber a evolução das representações e dos significados atribuídos a diversos acontecimentos da vida cotidiana dos sujeitos, onde os discursos e fatos correspondem à vida vivida por eles, constituindo-se como depoimentos vivos.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitaliza-

ções. [...] A memória é um fenômeno sempre atual porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. (NORA, 1993, p. 9)

Para Perez (1994) resgatar a memória local como instrumento de formação de professores e de reinvenção do espaço da universidade é privilegiar o próximo, o local, o outro, como forma de conhecer/compreender/intervir/transformar o real: lugar de encontro de pessoas e práticas; lugar de reencontro com a história e com a vida; lugar onde memória, palavra e práticas podem ser compartilhadas; lugar de ser, fazer e subverter estratégias pedagógicas que nos forcem a perder nossa memória coletiva e a esquecer da história das lutas populares contra a tendência do capital de produzir exclusões; lugar de construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais democrática.

Para essa autora (1994), na narrativa, o cotidiano ganha forma de linguagem e as imagens traduzem formas de ser e viver, reminiscências elaboradas e reelaboradas, histórias revisitadas, paisagens de um espaço-tempo de vida, de trabalho, de aprendizagem. Memórias, histórias e narrativas, refletem e refratam o mundo cotidiano, criado na experiência e recriado na rememoração.

Para Walter Benjamim, citado por Perez (1994), ao criticar a cultura e a modernidade, evidencia o caráter central da memória na recomposição da experiência humana: onde há experiência no sentido estrito do termo, entra em conjunção à memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo.

Segundo Bernadina Leal (2009, p. 11, *apud* LACERDA), o ato educativo por si só, atitude e postura diante da vida, precisa ser narrado, repartido e transformado em estórias de se contar. Aprende quem conta, quem escuta, quem escreve, quem lê. E vão aprendendo todos os que sabem o valor de restituir, ao outro u saber que não resulta de pertencimentos ou apropriações, mas de envolvimento com o que se vê o, com o que se vive. Sendo assim a prática educativa passa a ser um desdobramento da prática da vida em seu cotidiano, nos afetos que provocam lembranças, com o que se vivem, no entendimento das coisas que nos tocam.

A proposta de escrever sobre lugares e tempos de suas lembranças profissionais, suas memórias, pressupõe inscrever-se. E escrever e inscrever-se emergem nos acontecimentos diários da vida das alunas PARFOR/UENF. A experiência da pesquisa de campo nos alerta que a sala de

aula, parece ainda um lugar privilegiado de ocorrência de palavras encarnadas, vivas, acontecidas, narradas e por que não escritas? A despeito de todas as dificuldades que reforçadamente se apresentam, ainda algo indecifrável nos encontros e desencontros que esse lugar propicia. Narrar no fazer educativo implica em conjugar verbos na forma reflexiva: assim questionamos as nossas próprias palavras.

A escrita de si já ressaltava Foucault, convida as pessoas a uma experimentação de si a partir do movimento constante de sua linguagem e da relação com outros sujeitos. De maneira bem espontânea as experiências foram narradas pelas alunas com suas próprias palavras, com o seu jeito singular de dizer o que aconteceu, como aconteceu. Foi assim que passamos da oralidade para a narrativa e se ampliou para a escrita.

Assim os relatos de vivências, os intercâmbios de experiências e os depoimentos foram surgindo organizando relações entre elas mesmas, com outros tempos e lugares diferenciados de aprendizagens e memórias. E foram voltando ao seu cotidiano.

De acordo com (LEAL 2009, p. 13), é preciso inscrever o fazer docente, escrever docente, escrever histórias cotidianas. Tornar fecunda a resistência que o educando tem à educação de intensificar, por meio da própria resistência ao ato de educar. Segundo ela este é o desafio. Em decorrência de tal esforço e empreendimento, quem sabe possamos a chegar a normas plurais de escrita.

Em suma, as memórias narrativas de trajetória pessoal e profissional não se encerram, mas representam uma síntese das ideias entrelaçadas em diferentes momentos. São narrativas produtoras de significado que formulam a junção interior da intenção com as palavras, e com elas fica a revelação no ato de dizer os fios das histórias vividas.

4. Considerações

A educação tem voltado seu olhar já há algumas décadas para a questão da autoria e da criatividade. A universidade também está trabalhando conteúdos em diferentes graduações e disciplinas para o desenvolvimento do pensamento criativo, fundamentalmente na graduação em pedagogia.

Sendo assim, constatamos que as alunas em formação do PARFOR não haviam experimentado orientações que estimulassem a escrita

autoral, mas foram capazes de aprender bem rápido como fazê-los, mesmo que não os fizessem com a qualidade desejada. As alunas não adquirem essas habilidades e competências, por si mesmas.

Daí, a necessidade do suporte do professor, com papel muito maior de mediador do que de transmissor do conhecimento. Sugere-se uma ajuda mútua, em que os discentes possam auxiliar as alunas e as alunas possam ajudar umas as outras. Até que se sintam mais seguras para desenvolverem suas habilidades e competências necessárias, para o mundo, para a vida, para si mesmos e para que possam usar com eficiência todos estes recursos disponíveis na sociedade tecnológica e grafocêntrica.

Ao trabalhar essa proposta, tivemos como meta o desenvolvimento da autoria, da criatividade junto as futuras professoras, por meio da escrita. Para a professora trabalhar com a autoria e a criatividade precisa construir sua própria autoria e criatividade, além de ler, analisar, criticar diferentes livros de literatura, bem como desenvolver um pensamento criativo para trabalhar com a literatura Infanto-juvenil, em sala de aula. Esse processo foi, então, finalizado com a criação de um livro confeccionados pelas mesmas alunas da graduação de pedagogia do PARFOR/UENF. Foi um momento de grande conquista de inclusão por meio da escrita. Elas se sentiram capazes e pertencidas aos seus escritos, foi um resultado positivo em suas trajetórias na academia.

O principal desafio que o professor encontra hoje é o de descobrir novas formas de ensinar, explorando os recursos da comunicação para motivar o aluno à escrita, apontando as diferenças entre as diferentes formas de narrar e escrever um texto, explicando a finalidade e a utilidade da escrita, uma vez que para utilizá-las, os usuários precisam ler e escrever de maneira segura e mais autônoma para que ele se sinta incluído para escrever sobre suas críticas, suas necessidades e suas reivindicações nos espaços escolares.

Após a reflexão proporcionada pela presente pesquisa, constatamos que há muito a ser feito em prol da autonomia intelectual das alunas, as quais não estão acostumadas a interpretar e criticarem sozinhas seus escritos. Isso se deve ao fato de passarem uma vida escolar, aprendendo disciplinas da língua materna de maneira formal e conteúdos descontextualizados, memorizados, as tolhendo da criatividade e da autonomia da escrita.

Percebemos a necessidade de desvelar as ações, no intuito de conscientizar as alunas e refletir sobre as suas práticas pedagógicas no

que se refere à autoria literária e memórias narrativas. Salientaram também a dificuldade de acompanhar as transformações advindas com o uso das novas linguagens e reconheceram a falta de uma formação para o uso dessas tecnologias, o que as colocou “à margem” do que se passa na realidade social e profissional.

Acompanhamos de perto a formação acadêmica das alunas participantes da pesquisa, e percebemos um grande interesse da universidade que passou a refletir sobre os resultados das pesquisas e imediatamente passou a oferecer cursos de informática e disciplinas de incentivo a produção textual.

É preciso, portanto, rever os modos como se propõe na formação docente o exercitar da escrita e o tratar a informação como processo de conhecimento, de modo sim a resistir aos receios e das inseguranças, e atendendo assim as demandas educacionais em aguda transformação e as incluindo socialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

_____. *Obras escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* 4. ed. Portugal: Passagens, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Prefácio. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, Maria Helena. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e transformação. In NÓVOA. Antonio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2005.

LACERDA, Mitzi Pinheiro. *A escrita inscrita na formação docente*. Rio de Janeiro: Rovele, 2009.

LARROSA, Bondia Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *I Seminário Internacional de Educação de Campinas*, Campinas, 2001.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História, São Paulo, PUC-SP, n. 10, dez. 1993, p. 7 e 9.

NOVOA, Antonio. *Profissão professor*. Lisboa: Porto Lisboa, 1995.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. *O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa*. Niterói: UFF/GT Formação de Professores, n. 08, 1994.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad.: Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.