

# EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS DOS PROFESSORES COM A ESCRITA: ANGÚSTIAS, MARCAS E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

TEACHERS' EXPERIENCES AND MEMORIES WITH WRITING:  
ANGUISHERS, MARKS AND IMPLICATIONS IN PEDAGOGICAL PRACTICE

EXPERIENCIAS Y RECUERDOS DE LOS PROFESORES CON LA ESCRITURA:  
ANGUSTIAS, MARCAS E IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho é um recorte de pesquisa em andamento em que refletimos sobre angústias reverberadas pela maioria dos professores quando lhes é solicitado texto escrito. O arcabouço teórico-metodológico que sustenta nossa pesquisa está centrado na AD de matriz francesa pecheuxtiana, na Teoria Sócio-Histórica do Letramento, nas Ciências da Educação e na Psicanálise freudo-laciana. A partir de alguns resultados oriundos de análises de entrevistas semiestruturadas, concluímos que as marcas e angústias trazidas pelos professores são originadas desde antes da graduação: são feitas pelas experiências de vida e se atualizam nas práticas pedagógicas. Em seus discursos revelam que não se sentem autorizados/autorizadas a escrever, pois, dependendo do que e como escrevem, podem ser punidos, posto que ainda percorre dentro dos corredores escolares e da sociedade o imaginário de que professor sabe tudo e que não pode errar.

**Palavras-chave:** Escrita; angústia; professores.

**Abstract:** This paper is a research in progress in which we reflect on the anguishes reverberated by most teachers when they are asked to write a text. The theoretical and methodological framework that supports our research is centered on the AD of French matrix pecheuxtiana, in the Social-Historical Theory of Literacy, in Educational Sciences and in Freudian-Lacanian Psychoanalysis. From some results arising from the analysis of semi-structured interviews, we conclude that the marks and anxieties brought by teachers are originated before graduation: they are made by life experiences and are updated in the pedagogical practices. In their speeches they reveal that they don't feel authorized/authorized to write, because, depending on what and how they write, they can be punished, since it still runs through the school corridors and the society the imaginary that the teacher knows everything and can't make mistakes.

**Keywords:** Writing; anguish; teachers.

**Resumen:** Este trabajo es una investigación en curso en la que reflexionamos sobre las angustias que reverberan en la mayoría de los profesores cuando se les pide que escriban un texto. El marco teórico y metodológico que sustenta nuestra investigación se centra en la EA de matriz francesa pecheuxtiana, en la Teoría Socio-Histórica de la Alfabetización, en las Ciencias de la Educación y en el Psicoanálisis Freudiano-Lacano. A partir de algunos resultados que surgen del análisis de las entrevistas semiestruturadas, se concluye que las marcas y ansiedades que traen los profesores se originan antes de la graduación: se hacen por experiencias de vida y se actualizan en las prácticas pedagógicas. En sus discursos revelan que no se sienten autorizados/autorizadas a escribir, porque, según lo que escriban y cómo lo hagan, pueden ser castigados, ya que todavía corre por los pasillos de la escuela y la sociedad el imaginario de que el profesor lo sabe todo y no puede equivocarse.

**Palabras clave:** Escribir; angustia; profesores.

---

<sup>1</sup> Universidade Paulista/ Prefeitura Municipal de Brodowski.

## Introdução

Pretendemos refletir neste trabalho, que é um recorte da pesquisa de doutorado (está em andamento), sobre possíveis angústias reverberadas pela maioria dos professores quando lhes é solicitado texto escrito e as implicações decorrentes dessa relação para suas práticas pedagógicas, ou seja, saber como foi o vínculo dos sujeitos-professores com a escrita durante sua fase escolar, bem como se essa relação – conflituosa ou não – ecoa nos dizeres e fazeres de sua prática pedagógica.

A vista disso, nos apoiamos nos postulados teórico-metodológicos da Análise de Discurso (doravante AD) de matriz francesa pecheuxtiana, pois articula três áreas do conhecimento, quais sejam: a linguística, que se dedica a estudar os processos de enunciação, o materialismo histórico, que se volta às formações e transformações sociais ao longo da história e a teoria do discurso. A contribuição da Teoria Sócio-Histórica do Letramento vem dos postulados sobre a autoria, em que pontua que o autor está além do repetível, posicionando-se como (re)criador de sentidos. As Ciências da Educação nos fazem refletir sobre questões que envolvem a educação escolar, as práticas pedagógicas, e a construção da identidade docentes e a sociedade na qual essa educação é pensada e materializada. Temos, atravessada nestes arcaibouços teóricos a Psicanálise freudiana, que entende que trabalhamos não com indivíduos, mas com sujeitos desejan-tes, constituídos pela falta, pelo o(O)utro e controlados pelo inconsciente. Esses referenciais nos possibilitam discutir e analisar as problemáticas que envolvem o discurso, a escrita, a interpretação, o sujeito, a memória e suas práticas.

Os gestos interpretativos preliminares oriundos das análises da entrevista semiestruturadas de professores de escolas públicas situadas no interior de São Paulo, permitem-nos assinalar as seguintes considerações: em seu percurso como estudante, os professores não escreviam como possibilidade de criar, mas, sim, de reproduzir o já posto, ou seja, suas escritas eram esvaziadas de subjetividade em detrimento ao legitimado pela escola, impedindo que se tornassem autores de seus dizeres e de sua escrita. Quando instados a falar de escrita, há um apagamento da mesma substituindo-a pelo discurso da leitura e, dessa maneira, nos faz entender a condição de exílio da escrita dentro das práticas escolares. Percebemos que os professores não se sentem autorizados/autorizadas a escrever, pois, dependendo do que e como escrevem, podem ser punidos e se tornarem transgressores, posto que ainda percorre dentro dos corredores escolares e da sociedade o imaginário de que professor sabe tudo e que não pode errar.

### A análise de discurso francesa pecheuxtiana – (des)costuras e novos olhares

A AD pensada por Pêcheux propõe uma nova teoria do discurso na qual a linguagem enquanto discurso não é estável/estática tampouco transparente e linear, ela é opaca, possibilitando vários outros sentidos e inúmeras maneiras de significar. No estudo do discurso observa-se o homem fazendo uso da linguagem em suas diferentes vertentes. Logo, o discurso é definido não como transmissor de informações, mas como efeito de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 1997).

O fio singular, norteador da AD é a noção de “*condições de produção*”, que se refere ao contexto no qual determinado discurso é (re)produzido, incluindo os sujeitos e a situação, apontando para a relação da linguagem com a exterioridade. Este conceito é fundamental para explicar o funcionamento discursivo, apontando para uma memória, para um já dito que constitui aquele que enuncia: o sujeito, que é também interpelado pela ideologia, ou seja, a ideologia é responsável pela interpelação dos indivíduos em sujeitos, em sujeitos ideológicos. De acordo com Courtine (2009), a instância ideológica contribui para as relações sociais e, na maneira que cada um tem a ilusoriamente a crença de estar exercendo – com liberdade – sua vontade em/de posicionar-se em uma ou outra classe social.

Isso nos aponta para outro conceito basilar da AD, a memória, que tem relação com os dizeres que se atualizam no momento da enunciação, dizeres materializados na escrita e pautados no discurso pedagógico escolar. A noção de memória discursiva, estruturada inicialmente por Courtine (2009) não tem relação com as lembranças que possuímos do passado, mas um espaço de condição do funcionamento discursivo que constitui um corpo-histórico-cultural. Os discursos são reflexos de uma memória coletiva em que os sujeitos estão inscritos. A memória discursiva pode ser igualada a uma voz sem dono, sem começo e fim, sem identificação, constituída por discursos outros, mobilizada e atualizada no/pelo interdiscurso (formulação), no momento da enunciação.

A noção de interdiscurso foi introduzida para pontuar a “exterioridade específica” de uma formação discursiva, ou seja, é o ‘já dito’, ‘já ouvido’ designando o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição” (MALDIDIER, 2003, p. 51). A observação do interdiscurso dentro da instituição escolar, tendo como *corpus* o discurso dos professores, permite-nos construir conexões de dizeres com outros dizeres, com a(s) memória(s) esquecida(s) e atualizada(s) no momento da enunciação, identificando a historicidade em sua significância e entendendo as posições ideológicas e políticas.

Sendo o discurso movimentado por sujeito singular, mas atravessado por discursos e dizeres outros, podemos mobilizar, junto a noção de sujeito a noção de *sentido*, pois um não existe sem o outro, são noções constituídas ao mesmo tempo no discurso.

Orlandi (2000), afirma que as palavras recebem seus sentidos a partir da formação discursiva que o(s) sujeito(s) mantêm relação, e esse efeito dá-se por meio da memória acionada pelo interdiscurso. Nessa perspectiva, Pêcheux (1995, p. 160) contrapõe-se a uma filosofia idealista da linguagem marcada pela “evidência da existência espontânea do sujeito como único, insubstituível e idêntico a si mesmo” e pela evidência de que o sentido é único e transparente para o sujeito. A AD, portanto, toma o sujeito como dividido desde sua constituição, não tendo acesso a tudo que diz e constituído por falhas, “assim como a falha constitui a língua” (ASSOLINI, 2003, p. 16). Ressaltemos que a noção de sujeito em AD aproxima-se da Psicanálise, que além de dividido e constituído por falhas, é cindido e fundamentado pelo Outro, o inconsciente. Nessa perspectiva, o sujeito não se constitui de uma fala homogênea, visto que é atravessado por outras vozes, outros dizeres, de outros discursos, por não ditos, de palavras silenciadas. Temos, portanto, diferentes efeitos de sentidos que são as possibilidades de diferentes sentidos de uma palavra.

Observamos também, nas entrevistas, materializações da linguagem, portanto, subjetivas, emergem indícios de seleção dos enunciados feitas pelo sujeito-professor, que acredita delimitar o que fala e, conseqüentemente, tudo que seria possível dizer.

### **Os senti(r)dos da escrita: inibição e angústia**

Neste trabalho, tratamos a escrita como processo, ou seja, um movimento que permite ser desfeita e refeita, a depender das necessidades do sujeito que escreve; deixa vestígios de ditos e de não ditos, de palavras que significam algo, que diz uma coisa querendo dizer outra, e atreladas a elas há outro(s) sentido(s). Por isso fluída, processual, que deixa quem escreve – o autor – perdido perante o mar de possibilidades.

Dentro da perspectiva de enormidade, partimos da hipótese de que a produção escrita compromete o autor, pois todo ato de escritura verdadeiro que produz um sujeito, demanda uma certa condição de exílio, um afastamento, distanciamento sobre “o que” escreve. Reverbera desta movimentação uma tensão, pois há uma diferença significativa entre aquele que se coloca a escrever e o sujeito que está escrita produz (SOUZA, 2001). Este distanciamento tem fundamento, pois o escritor se coloca em um “risco corporal”, que remete a ideia de perigo (SOUZA, 2001) e, como um traço, um elemento gráfico perigoso”. Podemos interpretar o termo

“corporal” fazendo uma analogia com o risco (riscar) que deixa “cicatriz no corpo”. Pode ser que o apagamento da escrita em que percebemos nas entrevistas com os professores seja uma tentativa de anular a função da escrita e do professor como escritor e que tal apagamento se deve a angústia do comprometimento sentido por esse sujeito que a escrita produz, angústia do risco, de situações angustiantes que a ação pode provocar. Isso nos leva a pensar no conceito de imaginário da AD em o sujeito antecipa o que o outro vai pensar, ou seja, imagens que os sujeitos do discurso fazem de si e do outro. Em outros termos, a inibição perante a escrita está no medo de julgamentos que o outro poderá fazer em relação a esse sujeito que a escrita produz e revela.

Ainda podemos encontrar circulando atualmente a crença de que o professor, sendo ele responsável por ensinar o outro e tendo uma excessiva familiaridade com a língua, é impossibilitado de falhar, errar, equivocar. E o próprio professor, atravessado por esse imaginário e na ânsia de se tornar “completo”, ideal, evita se comprometer, se definir por meio do que e de como escreve. Bernardo (1992, p. 23) diz que escrever “compromete mais ainda do que falar. Porque marca. Porque corre de boca em boca, de olho em olho, à revelia de quem escreveu. Escrever é um contrato com a verdade (ou com a mentira); um contrato com o outro e consigo mesmo”. Pautados nas análises da entrevista, acreditamos que esse apagamento da escrita e a angústia que está atrelado ao ato – de escrever – liga-se ao comprometimento que essa ação aciona e a possibilidade de rompimento ilusório do ideal de professor, imagens discursivamente construídas, prefixadas, legitimadas que ditam o que é ser um bom professor, ou seja, o que cumpre o conteúdo, o que de tudo sabe e que não erra, qual posição de sujeito deve ocupar, com que se deve preocupar ou temer (ASSOLINI, 2013), um sujeito completo e que é intocável pelo erro.

Nessa linha de reflexão, nos valem das contribuições da psicanálise freudiana no que concerne a noção de “eu ideal” e “ideal do eu” tal como concebida por Freud (1914). O “eu ideal” concebido no estádio do espelho, é atrelado a fonte formadora do EU e direciona os modelos a serem tomados como referência, além de ser agente responsável pelo sentimento de identidade. “Eu ideal” é da instância que remete ao que gostaríamos de ter sido, aquilo que teria sido nosso lugar nas expectativas de nossos pais, naquilo que o outro espera de nós. Já o Ideal do eu, de acordo com Roudinesco e Plom (1998) foi utilizado por Freud para designar o modelo de referência do Eu, formada a partir do complexo de Édipo e tem relação com uma substituição simbólica do narcisismo perdido da infância e produto da identificação com as figuras parentais e seus substitutos sociais e tem relação com o sujeito castrado, impedido de desfrutar o que na infância lhe era permitido. O “ideal do eu”, apresenta-se como formador de nossos ideais reguladores, aquilo do qual tentamos nos aproximar, nosso horizonte, mas, no entanto, nunca alcançamos.

Nessa direção, nas entrevistas dadas pelos professores, como mostraremos nas análises, o ideal do eu reverbera, comportando desejos, sintomas e angústias que se escondem na materialidade da linguagem. Dessa forma, importa-nos acionar a teoria da angústia conceito importante para nosso trabalho.

Proveniente do latim *angustiare*, a palavra angústia expressa primeiramente estreiteza, limite, redução, restrição, significantes que indicam as sensações que acometem um sujeito angustiado: aperto, sufocação, vertigem, evitação, tamponamento e mascaramento da situação angustiante. Assim, durante as análises da entrevista, encontraremos indícios de anulação, apagamento das situações que envolvem a escrita.

Freud toma, inicialmente, a angústia, como um excesso de energia no aparelho psíquico que precisava ser descarregada. Essa energia era derivada de uma insatisfação sexual ou amorosa. É um estado de afeto, assimilada a algo que se sente, algo sentido da ordem do desprazer provocado por um acréscimo de excitação que tenderia ao alívio por uma ação de descarga (KAUFMANN, 1996).

Para Freud (1986), a angústia seria derivada de um trauma e depois servira ao aparelho psíquico do sujeito como sinal para evitar a reviver o trauma, ou a volta da representação

recalcada. Então deixa de ser um excesso para ser um sinal para que o sujeito possa se defender daquilo que não consegue lidar que é insuportável no aparelho psíquico.

No Dicionário Amoroso de Psicanálise, Roudinesco (2019) diz que a angústia é sempre existencial, as vezes arbitrária, sem ser patológica, sendo inútil querer neutralizá-la. Viver com ela é assustador, mas viver sem ela é um risco a nossa existência. Nenhum ser humano é desprovido dela, é o princípio maior da subjetividade humana.

Pensando no objeto de nossa pesquisa – a escrita dos/para os professores – podemos notar a anulação, o apagamento da escrita em seus discursos, fazendo com que reverberem indícios de angústia, que podem ser notados nas manifestações do inconsciente – atos falhos.

Cabe ressaltar que ainda há sulcos, suturas a serem cingidas, pois como a AD e a Psicanálise nos ensina que, além de a linguagem ser falha, reflete a falta e essa falta nos faz seres da busca.

## Metodologia, resultados e discussão

A pesquisa<sup>2</sup>, (em andamento) está sendo realizada com professores de escolas públicas de educação infantil e ensino fundamental de uma pequena cidade do interior paulista. Destaca-se que as entrevistas<sup>3</sup> foram concedidas levando em consideração as orientações da OMS devido a pandemia de COVID-19 em que o mundo está lutando. Por meio de uma entrevista semiestruturada, professores falaram a respeito de sua relação com a escrita em sua fase escolar, de sua prática pedagógica e a utilização de textos escritos em sala de aula. As entrevistas foram audiogravadas e, logo, transcritas para análise.

Nessas entrevistas, buscaremos compreender como, na trajetória escolar do professor – esse como sujeito-estudante –, relacionou-se com a escrita (se houve), com a aprendizagem do sistema em si. Destaquemos que, nesses recortes, serão analisadas as marcas linguísticas, sendo elas pistas, e, para atingi-las, é preciso teorizar (GINZBURG, 1989), ou seja, estabelecer possíveis relações entre os funcionamentos discursivos que remetem às formações ideológicas, referentes ao sujeito. Ressaltamos que essas marcas nos levam ao processo discursivo, sendo possível explicar o funcionamento do discurso e a relação entre esse funcionamento e as formações discursivas que remetem às formações ideológicas.

## Análises da entrevista

Devido às limitações deste artigo, selecionamos recortes de uma pergunta feita a um sujeito-professor. Tencionamos entender o que a escrita significa para o sujeito e o que pode ser descortinado a partir da pergunta *Para você, qual o significado/sentido da escrita?* A partir do que reverberou, podemos entender a posição da escrita e o que ela representa na vida pessoal e profissional desse sujeito, bem como encontrar indícios de práticas pedagógicas a que foi submetido e que reverberam em suas ações enquanto professor. Por meio dessa questão, o sujeito teve a oportunidade de mobilizar a memória discursiva, os já ditos e vividos, atualizando e ressignificando acontecimentos (interdiscurso), permitindo sua materialização no fio discursivo (intradiscurso), uma vez que, filiados à AD pecheuxiana, entendemos que tanto o intra como o interdiscurso fazem parte de um acontecimento discursivo sócio-histórico e ideológico.

**RECORTE – S1 – olha (...) acho que pra mim hj hj... se eu for te falar pessoalmente no decorrer da minha vida ela é fundamental... então é importante... ela foi importante na minha**

<sup>2</sup> Pesquisa de doutorado em andamento, intitulada “Sujeitos-professores e experiências com a escrita: memórias, marcas e implicações na tessitura da prática pedagógica”.

<sup>3</sup> Aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa CAAE 29122020.1.0000.5407.

*infância, que ela me deu oportunidades... não é dos prêmios que eu to falando não ela me deu oportunidade de crescer cada vez mais ali, [...], então eu acho que é importante... ela essa leitura e essa escrita essa forma de escrever mesmo que é a acadêmica que eu acho brilhante... quando eu leio assim um artigo eu fico apaixonada as vezes... eu como eu quero escrever bem como eu desmancho faço e refaço parece que nunca tá perfeito do jeito que eu queria... e eu fazendo sozinha não peço para alguém ah dá uma olhadinha... não... eu tenho esse problema tbem viu... eu tenho esse problema que eu não quero passar minha lei... ah não quero que o outro lê pq ele não vai achar erro... eu que sei ai eu leio leio...*

Quando instado a dizer qual o sentido da escrita para ele, o sujeito-professor retoma as memórias da infância, rememora fatos e partir de então, tenta provar seu valor perante os olhos dos outros e para si mesmo. Na SD *ela foi importante na minha infância, que ela me deu oportunidades... não é dos prêmios que eu to falando* afirma que a escrita foi importante porque lhe proporcionou mostrar que era notável. Quando nega a relação com os prêmios que recebeu, afirma a importância e a vontade de completude, de ser “ideal do eu”. Fink (1998, p. 82) diz que “o desejo do homem é o desejo do Outro e que o homem deseja o desejo do Outro por ele” o que nos leva a entender que esse dizer revela o desejo de se mostrar inteiro, de ser visto pelo o(O)utro como inteiro e completo. Tais considerações a respeito do conceito “ideal do eu”, permitem-nos dizer que o sujeito-professor parece perseguir as imagens discursivamente construídas e legitimadas, exemplos fieis de como ser um “bom professor”, o “bom sujeito” – aquele obediente, que acata as imposições e os sentidos que lhe são apresentados. Nessa trama, em que o foco é alcançar esse “ideal”, que significa a possibilidade de ser amado na medida em que obedece a certas exigências, reverbera diferentes vozes, como dos outros que atravessaram sua infância, como filho e estudante; na formação inicial e continuada. Vozes que ecoam no seu interdiscurso e se materializa no intradiscurso (fio discursivo) cons(tru)tuinto sua identidade enquanto sujeito-professor.

O Sujeito-professor se questiona *porque eu gosto dessa escrita e ai eu fico pensando porque eu gosto tanto da escrita acadêmica...* entendemos esse gostar como a busca da completude, do perfeccionismo, do sujeito que acredita que o bom profissional é incapaz de errar. A repetição do verbo “gostar” está atrelada a possibilidade de o sentido vir a ser outro, no movimento contraditório entre o mesmo e o diferente e, ainda, repetir a mesma palavra dá abertura para o deslizamento e a ressignificação, rompendo a legitimidade de sentidos. O gosto pela escrita tem relação ao ser visto e, possivelmente ouvido, que o fez ser destaque provando para si que era (é) capaz de ser melhor. Mesmo concebendo a escrita acadêmica com brilhante e fechada em si, confessa que quando escreve, refaz e desmancha a procura da perfeição que nunca está posta e sempre será perseguida por ele quando afirma *parece que nunca tá perfeito*. O termo “nunca”, mesmo significando algo que possivelmente não acontecerá, remete que o sujeito sempre irá buscá-lo. O perfeito na qual assinala não tem relação com a criação, com a autoria, com o rompimento do legitimado, mas com a reprodução do mesmo, do logicamente estabilizado. Vejamos que utiliza palavras no imperativo eu quero/ eu queria, o que denota um atravessamento do discurso pedagógico escolar autoritário.

O sujeito-professor confessa que não gosta que outras pessoas leem o que escreve, denotando uma certa angústia, deixando aflorar uma falta de crença em si como bom escritor, como podemos observar na seguinte SD: *fazendo sozinha não peço para alguém ah dá uma olhadinha... não... eu tenho esse problema tbem viu... eu tenho esse problema que eu não quero passar minha lei... ah não quero que o outro lê pq ele não vai achar erro... eu que sei ai eu leio leio...* trata como problema a partilha do que escreve, o que nos faz pensar que esse sujeito toma a escrita como problema, como possibilidade de o outro apontar erros (pois o erro para ele é um

problema). Esse seguimento é muito interessante, pois faz reverberar como esse sujeito entende a escrita e se entende como escritor-autor e o porquê que as vezes, muitos professores deixam de escrever. A angústia de ser julgado pelo que escreve, de ser visto por meio da escrita, causa certo desconforto, visto que durante todo seu discurso o que emerge é busca pela completude, pelo bom sujeito e, conseqüentemente, pelo bom profissional. Nos faz entender que tenta tamponar essa angústia, porém, ela reverbera pelas brechas da linguagem. Isto posto, podemos compreender que nos revelamos mais pelas palavras que apagamos do que por meio das que ecoamos, mesmo selecionando cuidadosamente e ilusoriamente as palavras, não garante o sentido esperado.

Nos dizeres até o momento analisados, tendo como alicerce a AD pecheuxiana, a psicanálise freudiana e as ciências da educação, certifica que “[...] o falar de si constitui um exercício de escritura, num movimento de auto-narração que permite diversas maneiras de experimentar sua identidade – que sempre fluida, inapreensível, metamorfoseada” (ECKERT HOFF, 2008, p. 119). Isso mostra que a identidade docente não é construída quando o sujeito está na graduação ou dentro da sala de aula, ela é perpassada por memórias, acontecimentos, fatos que compõe o sujeito e que se manifestam em seus saberes-fazer. Desse modo, o sujeito-professor não inicia suas ações enquanto docente do zero, ele leva para sua prática dizeres-saberes-fazer a que foi submetido ao longo de sua vida e que se identificou. Leva, também, situações que o marcaram e que ecoam em suas práticas pedagógicas. Nessa direção, essas identificações (HALL, 2000) estão sempre em processo de (des)construção e o que nos leva a compreender são ilusões de identidade que se constroem no imaginário (ECKERT-HOFF, 2008).

O que podemos delinear, por enquanto, é que a escrita para esse sujeito é um instrumento que perpassou sua vida deixando marcas de ora satisfação enquanto estudante, ora de negação enquanto professor. Essa negação tem relação com a possibilidade de desconstrução daquele aluno exemplo encenado nos relatos da infância. Aquele aluno excelente na infância está refletido no profissional de excelência que procura ser hoje e que faz parte da sua identidade.

### **Considerações parciais**

Apoiados na problemática que envolve o contato dos professores com a escrita, incluindo as memórias, causadoras de angústia ou não, se estes rastros deixaram marcas e se há implicações dessas vivências em suas práticas pedagógicas, bem como alicerçados nas análises discursivas da entrevista, compreende-se que, ainda que parcial, visto que a pesquisa está em andamento, que as memórias atravessam as experiências com a escrita e fazem parte da identidade docente. Sabemos que a identidade é movente, fluida e que durante as análises podemos enxergar momentos de identificação com certas práticas. No decorrer das análises percebemos que quando acionamos leitura e escrita, a memória dos sujeitos se volta às práticas escolares – mesmo em questões em que não se reporta à instituição. Com isso, entendemos que o trabalho com a leitura e a escrita está ideologicamente ligada e marcada a fazeres escolares, ou seja, é uma das principais tarefas que a sociedade atribui a escola.

Observamos também que o sujeito-professor, na ânsia de se mostrar completo, deixa ecoar furos e falhas, criando um outro ficcional para se mostrar absoluto, “fixando (ilusoriamente) numa identidade dada, em função às projeções simbólicas e imaginárias, apagando – inconscientemente os conflitos e as contradições advindos de sua história de vida” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 139).

Em relação ao tratamento da escrita, percebemos que é um assunto que causa incômodo e angústia pois os sujeitos, em sua maioria, têm medo de se mostrar, de ser julgado e, portanto, ser exposto por alguma suposta falha na escrita. A angústia em relação com a escrita está atrelada a possibilidade de desconstrução do ideal do eu, encenado na infância e que está refletido no profissional de excelência que procura ser hoje e que faz parte da sua identidade.

Concordamos com Kramer e Souza (2008), que a escrita deve ser vista como um momento de experiência, que permite refazer o processo, vencendo a dureza da escrita, observando as contradições, incoerências e dificuldades existentes. Entendemos que a escrita implica (re)escrever, interferir no processo, deixa marcas. Entendida desse modo, vemos um contínuo, que implica a constituição de efeitos de sentidos. É necessário que seja abandonada, tanto pela escola, quanto pelos professores a ideia de “simulação”, ou seja, que ultrapassem a crença de apenas ensinar, selecionar e excluir alunos, e adotem a premissa da política de pertencimento da escrita, orientando a produção-criação do novo.

As marcas que encontramos nos discursos analisados, são de uma escrita dura, sisuda, que busca a perfeição e terminada em si. Estas marcas tem relação com que os sujeitos-professores passaram na infância, na posição de sujeitos-estudantes: a impossibilidade de fazer o que lhe era de direito e que foi negado, de criar em vez de reproduzir, de serem autores. Esse sentimento de exclusão tenta ser obstruído pela busca da perfeição, do brilhantismo e, como já dissemos, do bom sujeito e do ideal do eu. As vias pelas quais esta peregrinação se deu foi pela escola, conseqüentemente pela leitura e pela “escrita” apagada, muitas vezes, no discurso. Assim, temos um sujeito que foi exposto às práticas de escrita excludentes e engessadas e essas refletem em seus saberes e fazeres pedagógicos, mesmo reformulando e atualizando.

A partir das reflexões afloradas nesta pesquisa, acreditamos que oportunizar aos sujeito-professores a falarem de si, de suas práticas e desejos, promovem um outro olhar sobre o ser em formação e também sobre as práticas pedagógicas em que a escrita é utilizado. Entender esse movimento pressupõe impedir que sufoquem as várias vozes que o constituem e, portanto, a multiplicidade de sentidos oriundos desse rico atravessamento, dando abertura para a alteridade, para o estranhamento. Durante nosso percurso de pesquisa, compreendemos que as marcas trazidas pelos professores e que reverberam em suas práticas, são cicatrizes desde muito antes de iniciarem a graduação: são cicatrizes feitas pelas experiências de vida e se atualizam nas práticas pedagógicas.

Sabemos que há muito a que discutir, a analisar, a costurar em relação às experiências com a escrita dos sujeitos professores e suas implicações nas práticas pedagógicas, por isso alinhavamos este texto com pontos bem largos, cujas lacunas, os estreitamentos e apertos dos pontos se farão ao longo das leituras e das orientações que comporão e guiarão esta tessitura.

## Referências

ASSOLINI, F. E. P. *Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria*. 2003. 269f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

ASSOLINI, F. E. P. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (Org.). *Diferentes linguagens no ensino fundamental*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 33-51.

BERNARDO, G. *Redação inquieta*. 4. ed. São Paulo: Globo, 1992.

COURTINE, J. J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EduFSCar, 2009.

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

FINK, B. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FREUD, S. *Recordar, repetir e elaborar: (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise)*. 1914. Disponível em: <https://psicanalisedownload.files.wordpress.com/2012/08/recordar2.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2017.

FREUD, S. Inibição, sintoma e ansiedade. In: FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XX. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1986.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KAUFMANN, P. *Elementos para una enciclopedia del psicoanalises*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1996.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 2008.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. E. P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-235.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROUDINESCO, E. *Dicionário amoroso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

SOUZA, E. L. A. Totumcalmum: a condição de exílio da escrita. In: BARTUCCI, G. (Org.). *Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

### **Sobre a autora**

**Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu**. Doutoranda em Educação pela FFCLRP/ USP. Docente na Universidade Paulista/ Coordenadora Pedagógica- Prefeitura Municipal de Brodowski.  
E-mail: [josianebartholomeu@usp.br](mailto:josianebartholomeu@usp.br).