

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JUSSARA CASSIANO NASCIMENTO

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:
AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS ENTRELAÇANDO FIOS DA FORMAÇÃO

RIO DE JANEIRO
2008

JUSSARA CASSIANO NASCIMENTO

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:
AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS ENTRELAÇANDO FIOS DA FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Carmen Sanches Sampaio

RIO DE JANEIRO

2008

N244 Nascimento, Jussara Cassiano.
Professoras alfabetizadoras : as narrativas (auto)biográficas entrelaçando
fios da formação. / Jussara Cassiano Nascimento, 2008.
108f.

Orientador: Carmen Sanches Sampaio.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

1. Professores alfabetizadores – Formação. 2. Professores alfabetizadores –
Narrativas pessoais. I. Sampaio, Carmen Sanches. II. Universidade Federal
do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Humanas. Mestra-
do em Educação. III. Título.

CDD – 370.71

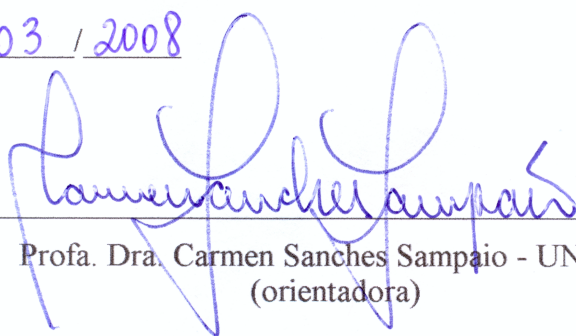
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

JUSSARA CASSIANO NASCIMENTO

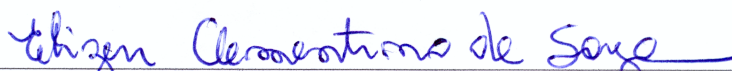
*Professoras alfabetizadoras: as narrativas (auto)biográficas entrelaçando fios da
formação*

Aprovado pela Banca Examinadora

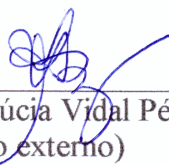
Rio de Janeiro, 19 / 03 / 2008



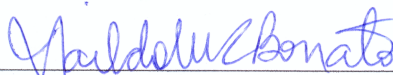
Profª. Dra. Carmen Sanches Sampaio - UNIRIO
(orientadora)



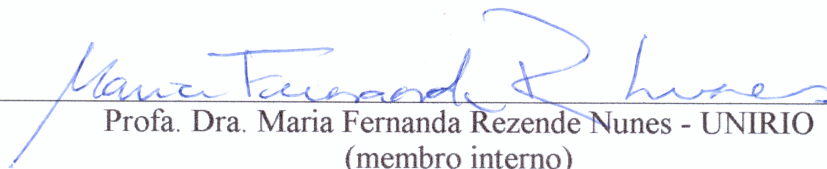
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza - UNEB
(membro externo)



Profª. Dra. Carmen Lúcia Vidal Pérez - UFF
(membro externo)



Profª. Dra. Náilda Marinho da Costa Bonato – UNIRIO
(membro interno)



Profª. Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes - UNIRIO
(membro interno)

*Ofereço esse trabalho Dissertativo à minha mãe,
Dona MARLENE DA SILVA CASSIANO, pessoa
AMIGA, FORTE E ADMIRÁVEL, eterna professora
que a tantas crianças ensinou a ler e escrever.*

*Ao meu marido LUCIO DA SILVA NASCIMENTO,
AMIGO e COMPANHEIRO de todas às horas, pelo
amor, carinho e dedicação que o tempo todo me
destina, respeitando minhas escolhas profissionais.*

*Aos meus QUERIDOS e AMADOS filhos LUCIO
FABIO e RAFAEL pelo muito que representam
para mim e pelo carinho que sempre me destinam.*

AGRADEÇO...

À **DEUS**, por ter me concedido a graça de estar concluindo um curso de Mestrado, após tantos anos de dedicação à minha família e a tantos alunos das Séries Iniciais.

Ao meu Pai **XANGÔ**, que é dono da Justiça, por ter me dado forças para lutar e chegar até aqui sem perder a alegria, a determinação e o desejo de buscar o saber não só com os livros, mas também no diálogo com tantas pessoas que lidei durante esse período de minha vida.

Ao meu marido **LUCIO DA SILVA NASCIMENTO** que com seu amor e carinho ajudou-me a passar pela Universidade e logo em seguida em dois Cursos de Pós-Graduação com tanto entusiasmo e alegria, compreendendo minhas ausências e não deixando que nada me faltasse.

À toda minha família que se encheu de orgulho ao me ver em um curso de Mestrado. Em especial aos meus queridos filhos **LUCIO FABIO CASSIANO NASCIMENTO** e **RAFAEL CASSIANO NASCIMENTO**, aos meus pais **FABIO CASSIANO** e **MARLENE DA SILVA CASSIANO** que tanto me incentivaram nessa trajetória.

À minha querida **orientadora CARMEN SANCHES SAMPAIO**, exemplo vivo de compromisso com a Educação, que com grande competência e paciência ajudou-me a organizar este trabalho; respeitando minhas escolhas e contribuindo com o meu crescimento e aperfeiçoamento profissional, me mostrando a cada instante a importância de buscar o saber.

Aos professores **ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA**, **CARMEN LÚCIA VIDAL PÉREZ**, **MARIA FERNANDA REZENDE NUNES**, **NAILDA MARINHO BONATO** pela leitura atenta e cuidadosa do meu trabalho, me oferecendo sugestões para que eu pudesse refletir e ampliar a escrita final da Dissertação.

Aos queridos **PROFESSORES** e **AMIGOS** da UERJ/Maracanã, em especial **DIRCEU CASTILHO PACHECO**, **INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA**, **PAULO SÉRGIO SGARBI**, **MARIA LUIZA OSWALD** e tantos outros professores e amigos que contribuíram com meu aperfeiçoamento profissional de forma competente, exigente, mas sempre muito carinhosa.

Às professoras Alfabetizadoras **ANA PAULA**, **MICHELE**, **ISABEL** e **CLÁUDIA** que colaboraram com essa pesquisa, narrando suas histórias de vida com o desejo de contribuir com a minha formação e de outras professoras que por ventura desejarem ler esse texto.

Ao **MAR** e as **MONTANHAS** da praia Vermelha que tantas vezes me delicieei admirando sua imponente beleza, buscando acalantar meu coração nos momentos em que me sentia angustiada, cheia de dúvidas e aflições. Sempre me *ouviram*... trazendo inspiração e energia quando eu mais precisava.

*Ninguém pode construir em teu
lugar as pontes que precisarás
passar para atravessar o rio da
vida, ninguém exceto tu,
somente tu. Existem, por certo,
inúmeras veredas e pontes, e
semideuses que se oferecerão
para levar-te do outro lado do
rio; mas isso te custaria a tua
própria pessoa: tu te hipotecarias
e te perderias. Existe no mundo
um único caminho por onde só
tu podes passar. Para onde leva?
Não perguntes, segue-o.
NIETZSCHE*

RESUMO

Este trabalho dissertativo tem como objetivo investigar processos de formação experienciados por professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino. Apresenta parte da trajetória pessoal e profissional da autora com ênfase na experiência docente. Em meio a tantos outros saberes, a experiência do trabalho docente é percebida como elemento de formação capaz de valorizar o papel dos saberes adquiridos na prática. Entendendo a vida cotidiana como território privilegiado do saber, optei por buscar a fundamentação necessária para este texto em pesquisadores que procuram aproximar a educação da vida, apontando num processo de interação e interlocução possibilidades interpretativas do saber-fazer docente. Apresento narrativas (auto) biográficas de quatro professoras alfabetizadoras buscando compreender o modo como foram se construindo alfabetizadoras na experiência com o trabalho alfabetizador, principalmente como viveram o movimento de mudança conceitual em termos de alfabetização, acontecida em nosso país no final da década de 80 e início da década de 90 com a chegada da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO &TEBEROSKY, 1986). Portanto, no presente estudo, as histórias de vida de professoras alfabetizadoras são compreendidas como alavanca para o conhecimento. Dialogo no caminho da alteridade buscando me descobrir no movimento de refletir sobre o processo de formação experienciado pelo outro.

PALAVRAS-CHAVE: História de Vida, Formação de Professoras alfabetizadoras, Pesquisa (auto) biográfica.

ABSTRACT

This dissertation has as objective to investigate processes of formation lived by alphabetizer teachers of the public net of education. It presents part of the personal and professional trajectory of the author with emphasis in the teaching experience. In way to as much others to know, the experience of the teaching work is perceived as element of formation capable to value the paper of knowing acquired them in the practical one. Understanding the life daily as privileged territory of knowing, I opted to searching the necessary recital for this text in researchers that they look to approach the education of the life, pointing in a process of interaction and interlocution interpretativas possibilities of know-making professor. I present narratives (myself) biographical of four alphabetizer teachers searching to understand the way mainly as they had been if constructing alphabetizer in the experience with the alphabetizer work, as had lived the movement of conceptual change in terms of alphabetization, happened in our country in the end of the decade of 80 and beginning of the decade of 90 with the arrival of the *Psicogênese of the Written Language* (BLACKSMITH &TEBEROSKY, 1986). Therefore, in the present study, histories of life of alphabetizer teachers are understood as handspike for the knowledge. I dialogue in the way of the other searching to discover me in the movement to reflect on the process of formation lived for the other.

KEYWORDS: History of Life, Formation of Alphabetizer Teachers, Myself-biographical Research.

SUMÁRIO

I-	APRESENTAÇÃO	11
II-	AVENTURA (AUTO) BIOGRÁFICA: REFLEXÕES EM TORNO DE UMA ABORDAGEM EXPERIENCIAL DE FORMAÇÃO	18
	2.1- A escrita de si como estratégia de formação	24
III-	REMEXENDO MEU BAÚ DE MEMÓRIAS: COMO TUDO COMEÇOU	30
	3.1- Minha primeira experiência docente: Recortes de um “eu” em crescimento	38
	3.2- Chegando em uma “nova escola”	40
	3.3- As interrogações e desafios provocados pelo autobiográfico	43
	3.4- Me encontrando com as professoras colaboradoras da pesquisa: apresentando o percurso metodológico	45
IV-	ESCREVER O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE	50
	4.1 ANA PAULA: (...) <i>se hoje eu tenho um trabalho que me deixa feliz é porque tiveram pessoas na minha vida que foram interferindo, que foram me ajudando a sair daquele lugar que via o outro como uma pessoa muito distante (...).</i>	54
	4.2- MICHELE: (...) <i>foi preciso que eu lesse muito, trocasse informações com outras colegas e fosse testando no dia a dia com as crianças. Portanto, é fundamental ter alguém para trocar as experiências e informações sobre o que deu certo e o que não deu, o que precisa melhorar ou o que ficou bom. A troca é fundamental (...)</i>	60
	4.3- ISABEL: (...) <i>Sei que ainda cometo muitos erros no meu trabalho, mas procuro superar, conversando com outras professoras mais experientes e faço cursos que me ajudem a enfrentar os desafios na minha prática (...)</i>	63
	4.4- CLÁUDIA: (...) <i>Depois de realizar muitos estudos e anos de exercício nessa prática alfabetizadora eu cheguei a conclusão de que a gente já fazia tudo, não era preciso esquecer o que já sabíamos para alfabetizar as crianças, mas quando chega o Construtivismo, nos fizeram pensar que nós não sabíamos nada e que tudo era novo (...)</i>	65
V-	AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS ENTRELAÇANDO FIOS DA FORMAÇÃO	70
	5.1- Aproximando um olhar sobre a trajetória inicial de escolarização	72

5.2- Narrativas que apresentam marcas da opção pela carreira docente	76
5.3- Recordações que foram referência para a prática alfabetizadora	78
VI- Considerações da Pesquisa	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXOS	97

I - APRESENTAÇÃO

*É experiência aquilo que nos
passa, ou que nos toca, ou que
nos acontece, e ao nos passar,
nos forma e nos transforma.
Somente o sujeito da
experiência está, portanto,
aberto à sua própria
transformação.*
Jorge Larrosa

Jorge Larrosa em seu artigo *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* utilizou uma frase que poderia servir como referência para esse trabalho: *é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca ou que nos acontece*, pois como escrever um trabalho no âmbito da pesquisa autobiográfica, que tem como suporte as perspectivas da subjetividade e historicidade, sem trazer para o texto escrito àquelas questões que nos tocam, nos fazem refletir e, por isso, nos transformam? (LARROSA, 2002: 25)

À medida que escrevo, consulto livros, textos, faço anotações, reflito e converso com minha orientadora vou me dando conta de que escrever é, em boa medida, um ir e vir incessante, indicando as redes de relações que produzimos ao longo da vida. Dou-me conta, também, que ao tratar sobre questões educacionais, estas podem nos dar pistas importantes sobre intervenções na realidade vivida, contribuindo com a formação de professores e professoras.

Por acreditar que é possível termos uma escola pública outra, que alfabetize todas as crianças das classes populares, retorno, depois de alguns anos de trabalho, aos bancos escolares, desta vez na Universidade. Senti necessidade de buscar conhecimentos que me fizessem compreender acontecimentos que, somente com a prática, não obtinha respostas. Minha primeira intenção era entender um pouco mais sobre o processo de alfabetização, em especial sobre o Construtivismo¹, e poder contribuir, de alguma forma, para que tantas crianças não saíssem dos Ciclos de formação² sem aprender a ler e escrever. Mas, quando o professor de História da Educação, Dirceu Castilho Pacheco, no Curso de Pedagogia/ UERJ,

¹ O pensamento Construtivista na alfabetização resulta das pesquisas sobre a Psicogênese da língua escrita desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky. Deslocando-se o eixo das discussões do como se ensina para o como se aprende a língua escrita, esse pensamento representou uma revolução conceitual na área (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

² A Educação por Ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, dar mais tempo para os mais fracos, mas, antes disso, é dar o tempo adequado a todos (LIMA, 1998: 9-10).

trouxe para discutir com a turma textos sobre histórias de vida, em especial dos/as professores/as, senti uma vontade enorme de conhecer um pouco mais sobre a importância delas, uma vez que durante toda a minha infância e adolescência me foi natural ouvir as histórias contadas por professores/as que freqüentavam minha casa, posto que minha mãe também exercia a profissão.

A convivência com aquelas pessoas me mostrou, precocemente, questões que na realidade revelavam aspectos da vida e das experiências vivenciadas por elas. Hoje percebo que essas histórias trazem à tona aspectos significativos que podem contribuir com a História da Educação, com a formação de professores/as, com a melhoria do ensino e também nos ajudam a compreender o que acontece no cotidiano das escolas.

Os/as professores/as, em geral, costumam relatar quase que diariamente, uns aos outros, as experiências que vivenciam a cada dia, ainda que seja num breve relato na sala de professores ou em suas idas e vindas de uma escola à outra, na tentativa de compreender e dar sentido ao trabalho que realizam. Pérez (2003) nos alerta que *as professoras, como sujeitos históricos que são, constroem significados sobre o viver-fazer da profissão a partir de suas experiências de vida e em situações de interação com os outros* (p.21). E, sendo assim, elas/es precisam falar com o outro, sobre sua vida e suas práticas, em busca de encontrar sentido no trabalho que realizam.

Com o término da minha Graduação, ingressei logo em um curso de Especialização em Educação Infantil³ e durante o curso me deparei com o texto “Construtivismo e Experiência”, da Professora Solange Jobim e Souza⁴, que descreve as dificuldades que professoras alfabetizadoras tiveram quando, na década de oitenta, surgiu o Construtivismo como concepção privilegiada de alfabetização.

Este texto me fez relembra algumas dificuldades que vivenciei na prática. Percebi que não era somente eu que lidava com as inúmeras incertezas que a implantação dessas idéias trazia: Seria preciso esquecer todo o trabalho que já desenvolvia antes do Construtivismo? Como iniciar um trabalho se não sabia direito que direção tomar? Como tirar dúvidas com as colegas, se todas também estavam atordoadas com a mudança brusca? Essas eram algumas entre muitas outras questões que esses referenciais traziam para mim.

³ Refiro-me ao Curso de Especialização em Educação Infantil na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, no qual ingressei no segundo semestre de 2004.

⁴ Professora da Faculdade de Educação da UERJ e da PUC-RJ.

Naquela ocasião, sentindo-me insegura e despreparada para a prática com as crianças, calcada nos referenciais instituídos pela SME⁵, mesmo tendo muitos anos de experiência em alfabetização, me afastei das classes de alfabetização e passei a atuar em outras séries, prioritariamente na quarta-série do Ensino Fundamental.

O medo de fracassar, utilizando-me da nova concepção proposta, levou-me a essa mudança de postura. Parece incrível! Mas, me foi negado um saber que adquiri num trabalho alfabetizador que exerci durante tantos anos. É como se dissessem para mim: - Pare de fazer “assim” e vá fazer “assado”, porque este é o caminho certo.

Com os olhos de hoje acredito que seria preciso um maior investimento em leituras, discussões e momentos coletivos de formação para que a concepção construtivista pudesse ser mais bem entendida, fundamentada e obtivesse melhores repercussões na prática com as crianças. O que eu não entendia na época é que não era preciso *jogar fora o bebê com a água do banho* (Kramer & Nunes, 1995: 205) e que nossas práticas, ainda que em uma perspectiva tradicional, tinham valor e não era preciso abandoná-las.

Mesmo hoje não atuando mais nas classes de alfabetização descobri que me causa incômodo quando me deparo com dados como este, publicado pelo Ministério da Educação, sobre o fracasso da alfabetização:

Apenas 4,48% dos alunos de 4ª série possuem um nível de leitura adequado ao exigido para continuar seus estudos no segundo segmento do Ensino Fundamental. Uma parte deles apresenta um desempenho situado no nível intermediário. Segundo o SAEB [Sistema de Avaliação do Ensino Básico], 36,2% estão começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para continuar seus estudos no segundo segmento. A grande maioria se concentra, desse modo, nos estágios mais elementares de desenvolvimento, 59% dos alunos da 4ª série apresentam acentuadas limitações em seu aprendizado da leitura e da escrita. Dito de outra forma, cerca de 37% dos alunos estão no estágio crítico da construção de suas competências de leitura, o que significa que têm dificuldades graves para ler, e 22% estão abaixo desse nível, no estágio muito crítico, o que significa que não sabem ler. (Ministério da Educação, 2006).

É preciso estarmos atentos para o fato de que esses números apresentados tendem a colocar a escola e seus professores num patamar de suposta inabilidade para ensinar seus alunos a ler e a escrever. Tais pesquisas nunca colocam em evidência o fracasso que tem sido as políticas públicas educacionais, que, na minha opinião, são responsáveis por gerar esses números alarmantes da educação pública brasileira.

⁵ Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

E o tempo todo nos vemos diante de dados preocupantes, divulgados pela imprensa:

O Brasil aparece em 126º lugar, com um dos piores resultados entre 142 países, no ranking de repetência no ensino fundamental de 1ª a 4ª série divulgado ontem pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A taxa brasileira, de 20,6% de reprovação, é a mesma de Moçambique, na África, e deixa o Brasil atrás de países, como o Haiti (15,4%), a nação mais pobre das Américas, e de vizinhos, como Argentina (6,4%), Venezuela (7,3%). (O GLOBO, 26/04/2006)

Tenho consciência de que o problema do analfabetismo é parte de um problema maior, de natureza política e social, que envolve as desigualdades sociais, a injustiça e exclusão, pois o fracasso na alfabetização é maior entre crianças que vivem em regiões que possuem os piores indicadores sociais e econômicos, entre as crianças negras e aquelas que trabalham.

Recentemente o jornal O GLOBO apresentou os seguintes números:

O Brasil teve “quatro milhões de alunos reprovados no ensino fundamental em 2004; 879 mil reprovados no ensino médio e de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série do ensino fundamental, 88,6% chegam à 4ª série; 57,1% à 8ª série e 36,6% ao 3º ano do ensino médio”. Nessa mesma reportagem, baseada em dados do INEP (2003), “a média de repetência no ensino fundamental do sistema público brasileiro, de 20,6% é a maior da América Latina”. (O GLOBO, 22/07/2006).

Ao trazer esses dados estatísticos, compreendo porque não consigo me desvincular totalmente do compromisso político que sinto ter com as classes de alfabetização, já que sou uma educadora que sempre trabalhou com as crianças das classes populares, levantando a hipótese de que é possível alfabetizá-las. Este foi o motivo pelo qual me desafiei a dar prosseguimento a minha formação acadêmica e me submeti à seleção de Mestrado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, tendo como objetivo investigar e escrever sobre processos de formação experienciados por professoras que alfabetizam crianças das classes populares.

Mas, que direção devo seguir em minhas investigações? Que metodologia usar?

Optei pelas Histórias de Vida, pois desde a Graduação venho fazendo leituras referentes à utilização das histórias de vida como procedimento de investigação e formação. Percebo que essas histórias têm sido estudadas sob os mais diferentes enfoques, sobretudo na Sociologia e na História, permitindo-me entender a formação numa dimensão diferente daquela em que fui formada, onde os procedimentos técnicos tinham prioridade.

Aos poucos, fui construindo uma ampliação acerca do uso dessa concepção, a partir dos trabalhos de Nóvoa (1995, 1998, 1999, 2000), Huberman (2000), Goodson (2000), Josso (1987, 2004), Catani & Bueno & Sousa (2000, 2002) e Souza (2006), por considerar que esses autores vêm aprofundando e sistematizando diferentes aspectos epistemológicos e metodológicos sobre as pesquisas com histórias de vida, autobiografias docentes e processos de formação a partir das experiências construídas pelos sujeitos ao longo da vida.

Sendo professora alfabetizadora⁶ durante alguns anos, inicio este trabalho dissertativo trazendo minha própria história de vida e formação. Josso (1987) me ajuda a justificar o desejo de escrever este trabalho a partir da minha autobiografia quando nos adverte que a abordagem biográfica instaura-se num movimento de investigação e formação por evidenciar um caminhar para si, uma vez que a escrita narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta. É como se estivesse contando para si próprio as experiências que construiu ao longo da vida, fazendo com que o sujeito reflita sobre sua trajetória, percebendo o que realmente foi formador e o que ainda precisa ser recuperado.

E, nesse meu percurso de escrita autobiográfica, consegui descobrir a necessidade que tenho em compreender os caminhos percorridos por outras colegas alfabetizadoras que investiram nos referenciais construtivistas em termos de alfabetização. Portanto, neste estudo, trabalho com narrativas (auto) biográficas como procedimento de investigação. Tenho como objetivo compreender como essas professoras alfabetizadoras vêm vivenciando o próprio processo de formação docente, bem como investigar processos de formação experienciados por professoras alfabetizadoras de crianças das classes populares.

Este trabalho, que é centrado na história de vida e na memória⁷, além de trazer minha própria história, traz também a história de quatro professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino que compartilharam comigo suas histórias de vida e formação.

Benjamin (1994) afirma que somos todos historiadores quando produzimos histórias, quando relatamos fatos, quando registramos nossas memórias. O ato de contar uma história sobre si faz com que ela seja preservada do esquecimento, criando-se a possibilidade de ser contada novamente e de outras maneiras. E, sendo assim, o sentido das histórias só se constrói no olhar do outro e na relação com outras histórias. Minha intenção é ter uma escuta sensível à voz dessas professoras e, através de uma ação colaborativa, investigar como é que foram se construindo alfabetizadoras no exercício da docência (Pérez Gomes, 1995). Dialogo no

⁶ Iniciei minhas atividades docentes no Município do Rio de Janeiro, no ano de 1977.

⁷ A reconstituição da memória individual permite ao narrador reinterpretar de si próprio, de processos e práticas de ensino. Bosi (2006) nos esclarece que a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória (p.68).

caminho da alteridade, buscando me descobrir no movimento de refletir sobre o processo de formação experienciado pelo outro.

Santos (2005) também me ajuda a justificar a escolha que fiz, quando afirma que, *no paradigma emergente, o caráter autobiográfico do conhecimento emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos* (p.84). E, sendo assim, compreendo que as escolhas assumidas nessa ação investigativa se deram a partir de minhas necessidades enquanto professora/alfabetizadora, aluna e pesquisadora.

Pérez (2003) também me auxilia nessa opção ao afirmar:

o ato de narrar sua própria história, mais do que contar uma história sobre si, é um ato de conhecimento. Através da narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas cognitivas de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos, desejos e utopia. (PÉREZ, 2003: 26)

Ao narrar o vivido, o professor se transforma em objeto de conhecimento tanto para si mesmo quanto para os outros. A narrativa de nossa história pessoal e profissional pode ser compreendida como experiência de formação, e a escrita dessa narrativa pode ajudar a dar novos sentidos à ação docente possibilitando a sua constante (re) significação. O registro escrito da experiência, além de contribuir com a própria formação do professor, contribui, também, com a formação de outros colegas de profissão.

Ao iniciar meus estudos para a elaboração desse trabalho dissertativo, tive acesso à tese de Sampaio, e no decorrer do texto me deparei com o seguinte fragmento:

questões que parecem superadas, porque muito discutidas, ainda estão presentes na prática diária das professoras revelando o cotidiano escolar como espaço/tempo de embates, contradições, tensões e conflitos; espaçotempo de pluralidade de conhecimento. (SAMPAIO, 2003: 40)

Ao refletir sobre o fragmento lido, fortaleci ainda mais o desejo de realizar meus estudos e pesquisas pautados nas experiências que adquirimos ao longo da vida, uma vez que estas podem nos ajudar a compreender e tentar transformar esses conflitos e tensões da prática. Sei que, ao realizar os estudos necessários para a elaboração deste trabalho, estarei preenchendo uma lacuna existente em minha própria formação e, quem sabe, contribuindo para a formação de alfabetizadoras.

Como as professoras entrevistadas viveram a grande mudança conceitual, em termos de alfabetização, acontecida no nosso país no final da década de 80 e início da década de 90, com a chegada da *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986)?

Lembro-me que, na época, eu e algumas professoras com as quais trabalhava, ficamos muito assustadas com essa mudança, pois representava pensar a alfabetização de um lugar muito diferente do que até então tínhamos sido ensinadas e aprendido a ensinar. E as professoras que participam dessa pesquisa, como viveram esse movimento? Essa questão é para mim, mobilizadora para a realização desta pesquisa.

Hoje percebo que a escola ainda está produzindo muito fracasso, mas encontro algumas professoras que, apesar de tudo e de todos, não desistiram de investir na alfabetização e foram construindo no cotidiano uma prática alfabetizadora que tem garantido que seus alunos e alunas aprendam a ler e escrever. Um aprender mais crítico, mais criativo, entendendo o que significa ler e escrever.

Investigar como essas professoras foram se construindo alfabetizadoras na experiência com o trabalho alfabetizador é o objetivo maior deste trabalho. O que foi importante no processo de aprender a alfabetizar a partir de uma outra lógica, de uma outra perspectiva teórica? Minha intenção é olhar para essa trajetória garimpando pistas sobre os saberes e os fazeres dessas professoras que possam contribuir para a prática cotidiana alfabetizadora de outras professoras. Recorro à pesquisa (auto) biográfica por acreditar que a formação é um processo que acontece ao longo da vida.

Goodson (2000) argumenta que quando nos propomos a *dar voz aos professores* estamos fortalecendo esse profissional, especialmente quando as políticas educacionais voltam mais atenção para a vida dos professores e sobre o sentido que eles imprimem ao seu trabalho.

Portanto, me proponho a realizar um trabalho investigativo com quatro professoras alfabetizadoras, procurando lançar um olhar mais detido sobre a trajetória de formação de cada uma delas, reconhecendo-as como sujeitos colaboradores desta pesquisa. Este é o desafio assumido por mim.

II- AVENTURA (AUTO) BIOGRÁFICA: REFLEXÕES EM TORNO DE UMA ABORDAGEM EXPERIENCIAL DE FORMAÇÃO

A literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos de formação, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal e profissional; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação.

Antonio Nóvoa

A perspectiva de trabalho com as Histórias de Vida no campo educativo aparece num contexto de retorno do sujeito ao centro das investigações. Essa necessidade metodológica que vem se impondo foi sendo permeada por um enfoque que procura recuperar a reflexividade humana nos processos de construção do conhecimento e tem contribuído para o desafio cotidiano de reinvenção das práticas educativas e de pesquisa.

O campo da investigação e da produção do conhecimento tem procurado conhecer como cada um de nós vem se fazendo professor/a, e, para isso, se faz necessário pesquisar a vida cotidiana com suas emoções e lutas que acabam por constituir o processo identitário de cada um de nós, pois *cada um tem seu modo próprio de organizar suas aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos*, de resolver problemas e enfrentar o imprevisível da vida cotidiana (NÓVOA: 2000, p.16).

Nóvoa nos assegura que *encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído!* Ou seja, estamos tentando compreender a maneira própria de ser e de se constituir de cada um de nós profissionais da educação, o que, no entender de Nóvoa, constitui uma espécie de segunda pele profissional (NÓVOA:2000, p.18).

Esse movimento nasceu no universo pedagógico, devido a um amálgama de vontades em produzir um outro tipo de conhecimento que estivesse mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores, e, sendo assim, as biografias educativas assumem uma importância crescente no universo educacional.

Assistimos, a partir dos anos oitenta, a uma diversidade de teorias e práticas pedagógicas que caracterizavam uma mudança de eixo que supera uma racionalidade técnica como modelo único de formação para uma diversidade de concepções que valorizam a

experiência vivida. Os docentes vão sendo reconhecidos como portadores de um saber plural, crítico e interativo que se funda numa práxis (NÓVOA, 2000).

Gaston Pineau (1986) nos adverte que é inegável que as histórias de vida têm dado origem à práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas, onde uma integração teórica traduza a complexidade das práticas. Neste caso, colocar a pessoa do professor como uma das centralidades do processo formativo é fundamental, uma vez que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente.

Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995:25).

Dentre outros saberes, a experiência do trabalho docente é percebida como elemento de formação capaz de valorizar o papel dos saberes da experiência. O cotidiano das práticas escolares, os estudos de caso e a escola em si têm assumido papel relevante na formação continuada de professores. Este enfoque é ampliado através de estudos que envolvem a história de vida pessoal e profissional dos professores.

Nóvoa (2000) esclarece que as Ciências da Educação e da Formação não se alhearam deste movimento e os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas assumem uma importância crescente no universo educacional. Esses estudos, que tomam como referência a pessoa do professor, aparecem numa perspectiva sociológica que normalmente é baseada em metodologias de história oral, em memórias escritas ou com ênfase em etapas da vida pessoal dos professores.

Ada Abraham, no ano de 1984, publicou um livro que teve como título “O professor é uma pessoa”. A autora estava consciente da evidência explosiva que sua obra iria trazer, uma vez que a pessoa do professor estaria em destaque. Desta forma, assiste-se então a uma enorme proliferação dos métodos autobiográficos onde a reflexão sobre si (re) significa o mundo dos professores na perspectiva de que estava faltando nas pesquisas educacionais a *voz do professor* (GOODSON, 2000: 69).

O método biográfico surge como resultado de considerações epistemológicas e teóricas na perspectiva de pôr em prática uma tomada de consciência dos processos pelos quais os adultos se formam. E, nesse sentido, Mathias Finger nos acrescenta que *o método biográfico se justifica pelo fato de valorizar uma compreensão que se desenrola no interior*

da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida (FINGER, 1986: 84).

Com a possibilidade de produzir um tipo de conhecimento mais adequado para conhecer os professores, autores como Ivor F. Goodson (2000), Michael Huberman (2000), António Nóvoa (1988, 1995, 1999, 2000), Mathias Finger (1986), dentre outros que têm trabalhado mais sistematicamente com as histórias de vida dos professores, além de manterem uma vigilância teórica e metodológica, não deixam de admitir que *um indivíduo reconhece-se na história que conta a si próprio sobre si próprio* (RICOEUR, 1996).

Nóvoa (2000) nos adverte que não se pode reduzir a prática educativa e a vivência escolar a princípios técnicos e racionais porque os sujeitos e atores que constituem o cotidiano escolar conclamam novas formas e pressupostos que referendam a prática docente e os processos de aprendizagem. As grandes explicações estruturais, construídas a partir de categorias muito gerais, não satisfazem mais aos seus destinatários, pois as pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades, contradições e problemas que esta lhes impõe. É preciso conjugar outras configurações sobre os saberes dos professores.

Goodson (2000) assinala que, na sua grande maioria, as investigações destacam a prática do professor enquanto “prático”, separando sua vida de sua profissão, e isso se apresenta como se pudéssemos ter duas realidades distintas e sem qualquer ligação possível. Ele assegura que ao entrevistar os professores sobre sua ação docente, se deparou com relatos que traziam as questões pessoais como sendo de maior relevância, o que mostrava a importância que os professores davam ao seu desenvolvimento pessoal ao falar sobre o trabalho docente.

Ao trazer as narrativas autobiográficas para o centro do método biográfico, o que nos interessa, sobretudo, é trazer a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos, devolvendo às pessoas comuns que também fazem parte da história, um lugar importante a partir de suas palavras. Thompson (2002) observou que quando entrevistava as pessoas e estas confiavam suas lembranças e interpretações do passado, elas adquiriam dignidade e sentiam alguma finalidade no ato de rememorar a própria vida, fornecendo informações valiosas para os demais. Portanto, o método biográfico dirige-se quase sempre ao indivíduo, pretendendo atribuir à subjetividade um valor de conhecimento.

Enquanto instrumento de investigação/formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores. Por isso, segundo Pineau, *é fundamental fazer*

com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores (1988, p.17), uma vez que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente ligado àquilo que somos como pessoa. E, sendo assim, o caminho autobiográfico, inevitavelmente, desencadeará um processo de autoformação.

Quando o investigador utiliza a abordagem biográfica, usando como referência o próprio percurso de vida, coloca em evidência as dimensões relacionais do seu processo de formação, onde, normalmente, coloca-se a partir do universo das relações familiares, de suas lembranças escolares e de sua vida profissional, sublinhando a importância do contexto familiar como um lugar que marca todo o processo de autonomização.

Portanto, as implicações sócio-epistemológicas do método biográfico centram-se justamente em um esforço de articulação entre o aporte autobiográfico, os aspectos sócio-políticos e a formação da pessoa. E, neste caso, essas ligações políticas são as maneiras e os problemas de que as pessoas conseguiram apropriar-se de modo crítico.

Difícilmente podemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação. As histórias de vida constroem-se numa perspectiva retroativa do presente para o passado e procuram projetar-se no futuro, e, sendo assim, a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva de toda uma trajetória de vida.

Nóvoa (2000) afirma que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, portanto essa reflexão da experiência pessoal partilhada entre os pares faz do espaço escolar locus privilegiado do processo de formação e autoformação. Então, o professor vai se configurando como agente do processo de formação e a escola como local onde esta formação acontece. Nóvoa ainda nos acrescenta que:

a preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação docente depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação (NÓVOA, 1995: 24).

Esta forma de pensar a formação de professores tem sido alvo de críticas, pois representa um caminho cheio de entraves que aponta como problema o esvaziamento da categoria trabalho em detrimento de uma valorização do sujeito, fazendo com que o professor se distanciasse da noção de classe. As críticas seriam no sentido de que há uma ênfase excessiva do que acontece na sala de aula em detrimento da escola como um todo.

Todavia, vimos apontar que os docentes, ao refazerem sua história de vida através de um exercício de memória que permite analisar as condições e contextos em que desenvolveram suas experiências, compreendem suas especificidades e aproximações com as histórias de outros sujeitos. António Nóvoa, citando António Damásio no prefácio do livro *Experiência de Vida e Formação*, nos fala que *a consciência nasce quando interpretamos com o nosso sentido autobiográfico, a nossa identidade e a nossa capacidade de anteciparmos o que há de vir* (2002, p.12).

Sendo assim, convém ressaltar que a lógica da ação educativa implica um conhecimento de si através de um movimento constante de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional que se inter-relacionam e demarcam uma autoconsciência do processo de formação. Cabe pontuar o que Nóvoa identifica como necessário para uma tomada de consciência da própria formação, e que muitos *professores têm ignorado, sistematicamente: o desenvolvimento pessoal* (1995: 24), não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

Ao utilizar-se da abordagem biográfica como possibilidade de autoformação, evidencia-se colocar o sujeito como produtor de um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes que construiu ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Souza nos acrescenta que:

a centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2006: 36).

Quando o sujeito é colocado no centro de um horizonte histórico, aparecem, em suas narrativas de vida, temáticas que também fazem parte de uma memória coletiva, dando visibilidade àquelas pessoas que foram destinadas a ficar no anonimato, mostrando a substância viva do processo histórico real. Ao centralizar esse sujeito no processo de investigação que é, ao mesmo tempo, de formação, vamos percebendo ao longo de sua narrativa a maneira como ele se apropriou das experiências que viveu, apontando que a história se faz no entrecruzamento de passado, presente e futuro.

No que se referem aos saberes da docência, as relações entre história de vida, desenvolvimento pessoal e profissional reafirmam a necessidade de atentarmos para uma

escuta sensível à voz dos professores. Tardif sinaliza que neste bojo insere-se a pesquisa sobre a epistemologia da prática profissional como um dos principais elementos concernentes à formação de professores e professoras na contemporaneidade. Por isso,

a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2002: 11).

Ao pesquisar a identidade e os saberes profissionais dos professores a partir das histórias de vida e lembranças guardadas em sua memória, potencializa-se um confronto entre o contexto atual, frente aos dispositivos de formação guardados na memória e que possibilitam ao professor compreender e subsidiar de forma crítica e reflexiva a construção de novos projetos ligados à sua própria formação. Nóvoa (1995) nos esclarece que a identidade não é um dado adquirido ou um produto, mas um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

Através de uma investigação/formação como possibilidade de melhor compreender e intervir no seu próprio processo de trabalho, o professor, ao dialogar com sua própria trajetória, pode rever posturas e procedimentos didáticos, demarcando outros caminhos para a prática docente. Josso (2002) afirma que a abordagem biográfica inscreve-se numa perspectiva de investigação/formação por evidenciar um caminhar para si, onde se busca sentido e conhecimento do real, levando o indivíduo a um mergulho investigativo e formativo.

Ao aceitar o pressuposto de que as experiências e aprendizagens singulares possibilitam narrativas de situações reais de trabalho, trago, neste texto, a abordagem biográfica como estratégia de formação e autoformação. Defendo que as experiências, dúvidas e incertezas dos professores e professoras precisam ser socializadas, pois elas podem representar espaços/tempos de formação.

A presente investigação possibilita um investimento na pessoa do professor, na sua dimensão profissional, cujo respeito pelo autobiográfico, pela vida, é um aspecto que pode ser contemplado como atividade singular que amplia a vivência pessoal e profissional no processo de formação. O desafio é captar como uma história de vida se apresenta e se comunica com outras histórias, enfim, como a presença do coletivo aparece nos relacionamentos cotidianos, nas práticas sociais e emerge nas narrativas dos professores.

Josso (2002) se refere à narrativa de si, como uma atividade em diferentes níveis: interioridade, competências verbais e intelectuais e competências relacionais, porque faz com que o sujeito entre em contato com recordações que para ele são referências e que ele organiza num texto narrativo que esteja relacionado com sua formação em curso.

Por isso, ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular com que age, reage e interage com seus contextos. Podemos dizer que uma trajetória de vida é um percurso de formação, ou seja, é um processo de formação onde cada pessoa permanecendo ela mesma, e reconhecendo-se ao longo de sua história, se forma e se transforma em interação.

2.1- A escrita de si como estratégia de formação

Mesmo quando uma ação educativa se revela formadora, são na realidade os próprios adultos que se formam. A formação pertence, de fato, a quem se forma. É verdade que todo adulto depende de apoios exteriores: ele é ajudado e apoiado por outros, e a sua formação acompanha o percurso da sua socialização. Mas, em última análise, tudo se decide numa lógica de apropriação individual.

Pierre Dominicé

Relembrar fatos vividos e ocorridos durante nossas vidas é sem dúvida nenhuma estimulante, pois muitas marcas deixamos para trás e outras, as trazemos conosco. Durante nosso percurso de vida acumulamos saberes com os quais definimos nossa postura de vida e, conseqüentemente, nossa maneira de lidar com o outro. A cada dia nos relacionamentos com outras pessoas, seja no seio familiar, seja em nosso trabalho, e, nos mais variados lugares, aprendemos e enriquecemos nossos conhecimentos. Nesse processo de interação com o outro conversamos, trocamos, aprendemos e ensinamos.

Escrever acerca desses processos de viver e produzir conhecimentos nos diferentes espaços em que aprendemos e ensinamos vem ganhando relevo nas pesquisas atuais, principalmente na área da educação. E nesse *espaço/tempo* tem ganhado relevo as escritas autobiográficas de professores e professoras que, sendo personagens comuns do contexto

escolar, têm contribuído para dar visibilidade às histórias da escola e dos processos de *aprender/ensinar* a partir das experiências e momentos vividos por esses e essas profissionais (ALVES, 1999).

Esses processos mnemônicos transportam os/as autores/as para tempos longínquos guardados em suas memórias, trazendo situações, desejos mais íntimos e segredos escondidos que vêm à tona através de questões reveladoras sobre sua vida pessoal e profissional.

Quando buscamos na memória resgatar histórias que ficaram para trás, estamos selecionando recordações, sentimentos, momentos alegres ou tristes, fáceis ou difíceis, experiências vividas que escolhemos para registrar. Esse é um dos dilemas clássicos do/a pesquisador/a: o que escolher para registrar? O que deve ser contado e o que será omitido? Essa é uma difícil decisão e que cabe ao/a pesquisador/a e aos sujeitos pesquisados.

Para produzir uma narrativa autobiográfica esse dilema torna-se ainda mais complexo, pois há de se perguntar: Como é que o sujeito pretende se revelar aos outros? Quais, entre os inúmeros saberes aprendidos através de suas vivências, seus valores e postura de vida, podem possibilitar uma ação reflexiva sobre suas práticas que dêem conta do que ele/ela pretende revelar? Através da narrativa as pessoas lembram o que aconteceu e colocam sua experiência em uma sequência, encontrando possíveis implicações para isso, jogando com uma cadeia de acontecimentos que vão construindo a vida individual e social. Para Connelly e Clandinin (1995), a utilização de narrativas justifica-se por que:

...os seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos o mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en la historias de los demás y en las suyas propias (p.11-12).

Ao trabalharmos com narrativas, uma história auto-referente é trazida, cheia de significados, onde o sujeito se desvela para si e se revela para os demais. Nóvoa (2000) justifica que a utilização crescente da narrativa de formação, como meio de investigação e instrumento pedagógico no espaço das ciências da educação e da formação é fundamental, pois permite ao sujeito estabelecer sentido para a sua formação no decurso da vida, fazendo do exercício da memória condição *sine qua non* para um melhor desenvolvimento do seu trabalho.

Entretanto, produzir conhecimento no terreno das pesquisas (auto) biográficas, como é o caso das pesquisas e produções acerca das histórias de vida de pessoas comuns em seus aspectos singulares, é questão cercada de muita polêmica, devido à concepção ainda hegemônica de produção do conhecimento herdado da modernidade. Ao trabalhar com metodologias e fontes dessa natureza, optei por um tipo de pesquisa que reconhece ser a realidade multifacetária, complexa e construída por seres humanos que vivenciam a experiência como constante processo de autoconhecimento.

Sabemos que as últimas décadas do século XX trouxeram a crise dos paradigmas dominantes cuja emergência acumula sinais que procuram definir o perfil teórico e sociológico do conhecimento, submetendo a uma crítica sistemática às correntes dominantes da reflexão epistemológica sobre a ciência moderna. Torna-se necessária uma reflexão hermenêutica que transforme a ciência de objeto estranho e distante da nossa vida em um objeto próximo e familiar que possa ser um parceiro de contemplação e transformação do mundo.

A reflexão hermenêutica torna compreensível o que as ciências sociais são e dizem sobre a sociedade no sentido de autocompreensão do nosso estar no mundo científico contemporâneo ampliando o campo da intersubjetividade e fazendo com que o diálogo eu/nós/tu/vós não aconteça em uma relação mecânica.

Garcia (2003) se reporta à importância do ato de narrar a própria história como um ato de conhecimento, pois as narrativas assim construídas têm indicado um novo caminho para a produção do conhecimento. Através dos estudos com essas autobiografias podemos nos aproximar das estruturas sociais instituídas nas épocas narradas. Essas histórias têm se constituído em reflexões estimulantes para o conhecimento da vida cotidiana dos docentes.

A abordagem autobiográfica tem uma configuração e sentido próprios. Elas procuram demonstrar o pensamento do/a professor/a em momentos específicos de sua vida. Essas histórias podem fornecer pistas que nos possibilitem elaborar novas propostas educacionais que auxiliem na melhoria do ensino e na formação de outros professores/as. Concebemos nossa prática, nossa maneira de ensinar e nossa experiência a partir das perspectivas e conhecimentos que temos do nosso “eu”. O sentido que damos a nossa carreira é compreendido através das histórias de nossas vidas como pessoa e professores/as.

Nóvoa afirma que *a análise da formação não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como o adulto viveu situações concretas de seu próprio percurso educativo* (1995, p.24). Porém, algumas questões envolvem a narrativa autobiográfica: como narrar minha própria história? Por onde devo começar? Que momentos devo privilegiar diante do

vivido? Mediante essas dúvidas e incertezas que envolvem a narrativa autobiográfica, tomo as palavras de Josso como referência, quando afirma que a escrita narrativa faz emergir *um conjunto de incertezas que vão impor uma passagem, um silêncio em contraposição à espontaneidade inicial* (JOSSO, 2002: 132).

O ato de narrar a própria história através do texto escrito possibilita ao sujeito organizar sua narrativa num constante diálogo interior a partir dos momentos de formação e de conhecimento, pois o sujeito põe em evidência os recursos experienciais acumulados e as transformações identitárias que construiu ao longo da vida.

A escrita narrativa tem efeito formador por si só porque coloca o ator num campo reflexivo de tomada de consciência sobre sua existência, sentidos e conhecimentos que foram adquiridos ao longo da vida, fazendo-o vislumbrar possibilidades formativas construídas a partir das experiências vividas.

Josso nos alerta que a escrita narrativa funciona, num primeiro plano, na perspectiva das competências verbais e intelectuais, porque faz o sujeito entrar em contato com suas lembranças e evocar as “*recordações-referências*” que estejam implicadas com o tema conhecimento de si e formação, fazendo com que este revele o que *aprendeu experientialmente nas circunstâncias da vida*” (JOSSO, 2002: 31).

Ao evocar sentido e debruçar-se sobre sua própria experiência como possibilidade de conhecimento e formação, as representações construídas pelo sujeito na narrativa evidenciam-se a partir de momentos chaves ou “momentos de charneira” àqueles que foram formadores e de conhecimento em sua trajetória pessoal e de escolarização. Para Josso,

nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança.
(JOSSO, 1987: 44)

Quando os sujeitos exprimem-se através desses momentos charneira, relacionando-os à capacidade de manusear uma língua e explorar o seu potencial evocador, desejam trazer de forma poética o olhar sobre si próprio em situação de formação. Em um texto narrativo estão sempre presentes a evocação, os sentidos e a interpretação como componentes ativos que possibilitam ao sujeito questionar-se sobre os saberes de si que a narrativa favorece através de um mergulho interior sobre o que a vida lhe ensinou. Num primeiro momento, debruça-se

sobre sua história de vida, remetendo-a aos saberes de si. Josso, com suas palavras, nos ajuda a compreender que:

aprender a expor suas sensibilidades, aprender a expor-se nas suas sensibilidades para entrar em relações mais abertas e profundas é redescobrir que o sentido e o quadro se dão a conhecer através da ordenação de palavras escolhidas e das articulações induzidas pelos encadeamentos proposicionais; é tomar consciência do “pronto a vestir” da nossa linguagem e de contextos que influenciam as nossas representações, para descobrir as potencialidades poéticas da linguagem e dar conta de uma singularidade (JOSSO, 2002: 135).

Com a escrita da narrativa, a subjetividade configura-se como elemento constitutivo das representações sobre o vivido. O ato de rememorar a partir da interiorização e exteriorização nos faz apreender no tempo e no espaço a organização das lembranças pessoais e profissionais numa perspectiva de formação. Pérez (2003) nos alerta que rememorar e compartilhar nossas lembranças são ações rebeldes que adquirem um caráter de resistência política, e são também formas de não sucumbir ao esquecimento que o tempo acelerado da vida social nos impõe.

Do ponto de vista ontológico, essas histórias proporcionam um reencontro do ser com ele mesmo em partilha com as pessoas e o mundo, fazendo com que essa auto-reflexão aponte para um potencial de transformação do sujeito, que reconstruirá sua trajetória, reconfigurando os sentidos que atribuiu a sua vida num dado momento. Catani destaca que essas narrativas de vida podem favorecer *o redirecionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem, na prática atual, novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino* (2002, p.19).

Ao utilizarmos as narrações como um dos caminhos para a formação docente, abre-se um diálogo que se refaz em uma luta da vida cotidiana e da profissão, onde se retoma as lutas silenciadas num contexto sócio-histórico, a partir da experiência e do saber docente, em um processo partilhado.

As nossas narrações abertas são um convite para a presença de outras narrações. Reescrevemos a história e a política da educação à luz das reflexões sobre a própria experiência vivida, desejando nelas inscrever as pulsações dos educadores, as versões das nossas lutas, tantas vezes silenciadas. Recolocamos o legado que recebemos do passado como herança grávida de futuro (LINHARES E NUNES, 2000: 8).

Percebo que as narrativas docentes revestem-se de objetivos emancipadores, uma vez que essa vertente apresenta possibilidade de reflexão e ressignificação de práticas, de

reinterpretação de si, de encontro com outras experiências, reorganizando os sentidos e o futuro na profissão. Apresenta-se como um caminho rebelde que incorpora vozes que foram silenciadas pela política educacional, produzindo uma espécie de contracultura em oposição à oficial.

Por isso, ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história. Podemos dizer que uma trajetória de vida é um percurso de formação, ou seja, é um processo de formação onde cada pessoa permanecendo ela mesma, e reconhecendo-se ao longo de sua história, se forma e se transforma em interação e interlocução com o(s) outro(s).

III- REMEXENDO MEU BAÚ DE MEMÓRIAS:

COMO TUDO COMEÇOU...

*Contar é muito dificultoso. Não
pelos anos que já se passaram. Mas
pela astúcia que tem certas coisas
passadas de fazer balancê, de se
remexerem dos lugares.
A lembrança da vida da
gente se guarda em
trechos diversos; uns
com os outros acho que
nem se misturam.
Contar seguido,
alinhavado, só mesmo
sendo coisas de rasa
importância (...) Tem
horas antigas que
ficaram muito mais perto
da gente do que outras
de recente data.
João Guimarães Rosa*

No exercício de rememorar, precisei passar algum tempo (re) lembrando fatos contados por minha mãe, Dona Marlene, para reportar-me à história do meu nome. Contudo, algumas dessas lembranças me pareceram tão fantásticas que resolvi procurá-la para ouvi-las de novo, pois decidi escrever minha autobiografia a partir desse episódio que resultou na escolha do meu nome. Machado Pais, em seu livro *Vida Cotidiana*, traz uma importante reflexão acerca do nome de uma pessoa: *O nome é uma denominação distintiva pela qual se conhece uma pessoa. Um nome pode revelar muita coisa, tanto de quem o atribui como de quem o porta* (PAIS, 2003: 12).

Ao escolher o nome que dariam à sua primeira filha, meus pais decidiram por um nome que trazia em si um significado de grande importância para eles, uma vez que ambos eram pertencentes a religiões afro-descendentes. Portanto, revelar-me a partir do nome que me foi dado e escolhido por meus pais me encanta, pois o nome *Jussara* relaciona-se com as belezas e mistérios que envolvem as lendas africanas que ouço desde a infância e muito me seduzem. Minha mãe conta a seguinte história⁸:

⁸ Foi durante o processo investigativo que, através de conversas informais, ouvi novamente as narrativas de minha mãe, D. Marlene.

Desde o momento em que soube que estava grávida, me sentia sempre muito mal. Nessas ocasiões via constantemente, em nossa casa, uma indiazinha, que costumava arrumar as roupas destinadas ao bebê. Ela separava as roupas da gaveta de forma que eu compreendesse que estava esperando uma menina. Tentando entender melhor o que estava acontecendo, fui conversar com uma Preta Velha e esta me confirmou que eu estava esperando uma menina. Acrescentou que esta seria, no futuro, de grande importância para todos da família e que seria extremamente protegida por Olorum, Oxum e pela Cabocla Juçara, indiazinha que se anunciava para mim todos os dias em nossa casa. Quando voltei para casa, um carro desgovernado subiu a calçada em minha direção e, misteriosamente, fui puxada para trás. Ao me virar vi a mesma índia que aparecia para mim em nossa casa. Então, em agradecimento e homenagem a essa Cabocla, dei esse nome a você (D. Marlene, 2007).

Cresci ouvindo muitas estórias a respeito dos Orixás e do mundo místico contadas por minha mãe. Cada vez que ouço minha mãe repetir essa história me sinto aceita e acolhida por meus familiares, em especial meus pais que me concederam um nome a partir do nosso referencial religioso, naquela época. Machado Pais (2003) nos acrescenta que *as pessoas podem desenvolver sentimentos de indiferença, rejeição ou aceitação devido ao nome que recebem*. É como se houvesse uma antecipação da minha identidade através do meu nome. Usando as palavras de Larrosa,

cada um dispõe também, de uma série de tramas nas quais as entrelaça de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir dos vínculos narrativos que recebeu. (LARROSA, 2002: 22-23)

Quando busco um olhar sobre os sentidos e significados que são atribuídos à minha pessoa a partir do meu nome e revelações familiares, trago trançadas a relação memória e imaginação como indissociáveis da narrativa. Dominicé (1988) nos ajuda a compreender que o contexto familiar exerce e assume um lugar singular e relacional no processo de autonomização no percurso educativo. Essa auto-revelação me leva a refletir acerca da importância que atribuo ao nome dos meus alunos no início e decorrer do ano. Trabalhar o nome das crianças, além de ser tarefa instigante e pedagogicamente atraente, é tarefa que me traz enorme satisfação pessoal, e agora compreendo bem quando Nóvoa (2000) nos diz que o nosso eu pessoal e profissional estão interligados. Se, para mim, é importante conhecer “os

porquês” do nome que me foi atribuído, transfiro para a minha vida profissional o meu “eu” pessoal.

Com o passar dos anos, mudamos para o interior do Rio de Janeiro. Moramos durante muito tempo numa enorme casa no bairro de Alcântara/RJ⁹. Somos quatro filhos de um casal que, mesmo com suas dificuldades, procurava nos dar o máximo de conforto possível. Minha mãe sempre muito enérgica, cuidadosa e atenciosa conosco. Lembro-me que ficava ansiosa pela chegada do meu pai do trabalho. Ele juntava os filhos e as crianças vizinhas e tocava acordeom para que pudéssemos cantar e, nos intervalos musicais, nos contava histórias.

Essas marcas pessoais e familiares que descrevo neste texto apontam características que constituem e estabelecem, no ato de rememorar, a subjetividade e singularidade presentes na auto-revelação. Souza (2006) nos alerta que *os textos tecidos e construídos a partir das lembranças da memória educativa [...] nascem inicialmente de uma contextualização espaço-temporal, como marca da origem e das deslocções familiares de cada sujeito*. Quando me recordo dos momentos alegres que representavam a chegada do meu pai do trabalho, percebo que a música, o ouvir e contar histórias que tanto me encantam, tiveram origem em minha vida, ainda na infância.

Minha mãe sempre lecionou em casa. Ainda não tinha a escolarização necessária naquela época, pois só veio a concluir o curso Normal algum tempo depois. Ela conta com muito orgulho que foi ela quem me ensinou a ler e escrever utilizando a cartilha ‘Minhas Lições’. Esse fato é muito curioso porque neste meu processo de rememorar o passado, só conseguia me lembrar das minhas professoras da terceira série em diante. Então minha mãe me disse que como eu já sabia ler e escrever revelou este fato à direção da escola ao me matricular. Fui submetida a exames que me levaram a iniciar a vida escolar na 3ª série primária.

As implicações e marcas que o exercício de rememorar proporciona me remetem a Benjamin (1994) quando relaciona o narrador com o artesão ao afirmar que os sujeitos estabelecem os contextos de suas narrativas, sentidos e marcas que potencializam descrições de suas histórias.

Josso (2002) nos fala que ser artesão comporta a fruição do seu ser no mundo, pois pela própria especificidade que a vida nos impõe, vamos tecendo relações entre uma narrativa

⁹ O bairro de Alcântara está situado no Município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro.

cronológica aparentemente factual e uma narrativa que articula experiências no tempo e em contextos diferentes.

Ao descobrir que fui alfabetizada por minha mãe, frente a um projeto de descobertas singulares, caminho no sentido de apreender marcas e implicações da vivência familiar e suas relações com a escola e o papel exercido por esses lugares em minha própria formação.

Gostava muito de ir ao Grupo Escolar¹⁰ que ficava um tanto distante de minha casa. Meu pai levava-me todos os dias de bicicleta até a escola. Nós, alunos e alunas, tínhamos que estar devidamente uniformizados e cada turma tinha seu lugar específico na forma, no pátio da escola. Todos os dias, cantávamos o Hino Nacional, indo posteriormente para a sala de aula, onde aguardávamos a professora. Quando esta chegava à porta, tínhamos que nos levantar e juntos cumprimentá-la; isto acontecia diariamente. A sala tinha à frente uma elevação de cimento armado com a mesa da professora e de onde ela conversava conosco e nos dava explicações sobre a matéria do dia. As carteiras eram duplas, feitas de madeira, sendo ocupadas por duas crianças, ao mesmo tempo. Nossos materiais escolares eram guardados sob a mesa e à medida que precisávamos deles, íamos utilizando aos poucos.

Todas essas obrigações coletivas, e que nos eram impostas como norma da escola, consistiam em ações pré-estabelecidas. Ao relatar as atividades diárias de minha primeira escola, hoje percebo que ela tinha como referencial a influência da pedagogia tradicional e trazia marcas de uma época em que, quando as crianças ingressavam na escola, já haviam desenvolvido uma certa preparação fornecida pela mãe ou irmãos mais velhos.

Minha primeira professora em uma escola oficial chamava-se Maria Tereza. Ela era baixa, tinha os cabelos claros, vestia-se sempre com tonalidades escuras. Estava sempre séria e poucas vezes a vi sorrir. Logo cedo, quando entrava na sala, passava de mesa em mesa para verificar se tínhamos feito as tarefas de casa. Quem não tinha feito era anotado por ela, ficando obrigado a fazer as mesmas, como castigo, na hora da saída. Depois era a hora de

¹⁰ No âmbito das instituições escolares, a criação dos grupos escolares foi o marco da modernização educacional. Foram criados em 1893 no Estado de São Paulo, a partir da reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade, ficando obrigados a adotar o tipo de organização e métodos de ensino das escolas modelo do Estado. Em meados do século XX, os grupos escolares se haviam tornado a modalidade específica de escola primária predominante no Brasil (SOUZA, 2006: 113).

O Grupo Escolar a que me refiro no texto chama-se Adélia Martins e está situado no bairro do Coelho, Município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro.

tomar a tabuada. Todos nós morríamos de medo de errar, pois além de ficar sem saída, era castigado levando uma regüada.

Essa hierarquização e disciplina existentes na escola nos remetem aos estudos de Foucault quando nos afirma que:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCAULT, 2000: 149)

Ao caracterizar através da narrativa as dimensões dominantes a que fui submetida em minha trajetória de escolarização, trago a *punição* como instrumento repressor pelo qual os alunos eram expostos no caso de errar a tabuada ou não fazer as tarefas de casa, propostas pela professora. Descortinar minhas memórias, através da escrita, me faz apreender marcas e implicações do meu itinerário e vivências escolares que apontam características da professora tolerante que hoje sou.

Neste mesmo ano, minha mãe passou num concurso para ser professora da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, no Município de Magé. Assim, pela primeira vez na minha vida estudantil, tive que ficar sem ela para me ajudar nas tarefas escolares. Foi nessa mesma época que minha professora começou a ensinar divisão usando dois algarismos no divisor. Eu não conseguia entender como a professora conseguia ver números que não estavam claros na conta. No final da aula pedi ajuda à Dona Maria Tereza, e a resposta que recebi foi a de que ela já tinha ensinado aquelas contas muitas vezes e que tinha muitos alunos para poder perder tempo só comigo. Quando minha mãe chegou em casa do trabalho, já à noite, contei a ela o que estava acontecendo, dizendo-lhe que no dia seguinte seria prova e dela ouvi esta proposta: - Filha, só se nós estudarmos depois do jantar. Eu aceitei, mas esta tarefa durou a noite inteira. Pela manhã tomei banho, minha mãe sentou-me no chão entre suas pernas, para trançar meus cabelos e depois fui para a escola. Lembro-me que estava com muito sono. Chegando à escola, a professora nos entregou a prova; não sei bem quantas contas

de divisão tinham naquelas duas folhas, só me lembro que eram muitas. Peguei a prova e comecei a fazer as questões. Fui a primeira a entregar a prova e a professora exclamou dizendo: - Você ontem não sabia fazer divisões! Como já terminou? Imagino que ela tenha pensado que eu tinha copiado as contas de alguém, porque muito zangada me disse: - pode fazer tudo de novo aqui ao meu lado! E eu, caindo de sono, tive que começar tudo novamente. Antes que eu terminasse as questões ela percebeu que estavam todas certas e me perguntou: - Ontem você não sabia as contas, como você hoje sabe? E eu respondi: minha mãe me ensinou a noite inteira. Percebi que ela sentiu remorso do que havia feito comigo e mandou que uma servente me levasse em casa para que eu pudesse dormir.

Hoje percebo que o modelo utilizado por minha professora ao aplicar aquela prova, provavelmente se caracterizava pela ordenação, regulação e homogeneidade que se desejava ter no processo ensino-aprendizagem, fortalecendo o pensamento de que as crianças devem aprender pelo mesmo caminho e ao mesmo tempo. A tal prova de divisão só contribuiu para punir aqueles e aquelas que, por algum motivo, não tiveram a oportunidade de aprender durante as aulas e, sendo assim, a perspectiva de homogeneização foi enaltecida, ignorando-se as diferenças apresentadas pelas crianças. Garcia (2003), em suas reflexões, nos ajuda a compreender como os alunos e alunas eram rotulados na escola, nessa perspectiva de homogeneização e nos revela que:

à escola sempre pareceu que a melhor forma de ensinar era quando se atingia a perfeição de uma turma homogênea, em que o professor ou professora ensinasse e todos os alunos e alunas fossem juntos aprendendo. Aqueles e aquelas que não acompanhassem a ordem unida da classe deveriam ser tratados a fim de retornarem à harmonia inicial. Eram rotulados de deficientes, incapazes, anormais, num mundo em que todos deveriam caminhar pelos mesmos caminhos (p.11).

Portanto, o cotidiano escolar nos apresenta a heterogeneidade como um dos seus traços principais, colocando diversos obstáculos para que o processo constituído na perspectiva da homogeneidade se realize. Assim como eu, várias outras crianças também não tinham compreendido a maneira como as contas de divisão eram realizadas pela professora, e assim, nos era negada a possibilidade de compreensão prática, daquelas operações que eram realizadas mentalmente. Hoje percebo a importância de levar as crianças a experienciar conceitos matemáticos que estejam ligados à vida prática.

Souza (2006) nos alerta de que *as aprendizagens experienciais revelam-se como fecundas para que o sujeito em formação perceba e relacione suas recordações-referências com as práticas vividas em suas trajetórias de escolarização* (p.122).

Portanto, essas marcas nunca foram esquecidas e acompanharam meu trabalho como professora muitos anos depois. Na minha sala de aula pretendi e procurei promover espaço para as crianças serem elas próprias, com seus desejos, alegrias e brincadeiras. Mesmo sem ter muita clareza, procurava praticar uma ação pedagógica comprometida com o aprendizado de todos os alunos e alunas, uma concepção de aprendizagem que, segundo Freire (2004), me ajudasse a *respeitar o educando, sua autonomia e sua identidade em processo* (p.64).

Alguns anos se passaram desde essa história e voltamos, eu e minha família, a morar na cidade do Rio de Janeiro. Aos catorze anos fui estudar o Curso Normal no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, em Duque de Caxias. Como eu gostava de estudar lá! Lembro-me que logo na entrada do Instituto havia um jardim belíssimo onde todos os dias, eu e minhas colegas de turma, ficávamos rindo e brincando umas com as outras antes de entrar para as salas. O prédio onde as normalistas estudavam ficava bem na frente do Instituto, num plano baixo em relação ao restante do complexo construído. Porém, o prédio onde as crianças do ensino Fundamental estudavam tinha quatro andares e ficava na parte de trás do Instituto. Gostava de andar uniformizada, isso chamava a atenção de todos por onde passávamos. No Instituto a formação era muito rigorosa. Estudávamos pela manhã e durante toda a tarde tínhamos que estagiar, prestando auxílio às professoras de 1ª a 4ª série do próprio Instituto. Embora fosse cansativo ficar no Instituto todos os dias, me fazia muito feliz, pois meu desejo de ser uma educadora estava se confirmando. Nós tínhamos que passar por todas as turmas (do Jardim à 4ª série) e, além de observação, feita duas vezes por semana, tínhamos que dar aulas sob o olhar das professoras: a de Prática de Ensino e a da própria turma.

Ao descrever o espaço externo do Instituto de Educação e minha alegria em pertencer àquele grupo de normalistas, recordo-me de um período escolar que me trazia prazer. As atividades pedagógicas pelas quais as normalistas eram submetidas se mostravam férteis para minha formação e me davam pistas sobre o ofício da docência. Souza (2006) alerta que estas experiências são férteis porque *as referências construídas pelos sujeitos sobre suas trajetórias de escolarização expressam subjetividades, identidades, símbolos e significações sobre o tempo vivido na escola* (p.123).

Esta foi uma época muito difícil, do ponto de vista financeiro, para minha família. Meus pais haviam se separado e minha mãe, mesmo com duas matrículas no Estado, não conseguia nos dar o conforto que tínhamos antes. Lembro-me que a cada nota máxima que eu tirava, ela se sentia orgulhosa. Era como se eu estivesse lhe dado um enorme presente. Durante o curso Normal não pude comprar nem um livro sequer. Estudava na biblioteca do Instituto ou através dos livros que minha mãe conseguia com as colegas dela. Às vezes, ia até uma livraria que tinha próxima ao Instituto, pois lá nos deixavam estudar utilizando os livros que eram pedidos no Curso Normal. Até para fazer os trabalhos que precisavam de materiais específicos era difícil, pois eu não tinha como comprá-los. Desta forma fazia para minhas colegas o trabalho e em troca elas me davam as sobras de cartolinas, papel colorido e outros materiais. Apesar de toda essa dificuldade, cheguei ao último ano do curso e, no 3º bimestre, abriu o concurso de seleção para professores do Município do Rio de Janeiro e eu resolvi fazê-lo, pois já estava aprovada por média no Instituto. Então minha mãe foi até lá e solicitou uma declaração de conclusão de curso. Depois de muita discussão, eu e todas as meninas que tínhamos média para passar de ano e concluirmos nosso curso recebemos essa declaração. No último dia de inscrição para o concurso público, me inscrevi e qual não foi a nossa surpresa? Fui a única aluna do Instituto de Educação que havia passado no concurso. Portanto, já estava empregada antes mesmo de terminar o Curso Normal.

Mesmo apontando as dificuldades financeiras pelas quais minha família estava passando, os rituais pedagógicos que aconteciam, cotidianamente, no Instituto de Educação contribuíam com minha formação inicial e confirmavam meu desejo de ser uma educadora.

Os últimos dias em que passei no Instituto foram muito felizes, pois a minha alegria e a de meus professores e amigas era contagiante. Minha mãe agradecia todos os dias a Deus e aos Orixás essa vitória, pois considerava que havia valido a pena tantos sacrifícios passados por nós em tempos de aflições no lar. Tivemos algumas dificuldades na hora em que me apresentei na Prefeitura para assinar o contrato, pois só tinha dezesseis anos e naquela época isso não era normal acontecer. Mesmo assim, depois de muita luta, cheguei a uma escola Municipal para trabalhar.

As lembranças e vivências que vão se revelando no decorrer de minha trajetória de escolarização e escolha da profissão são marcadas o tempo todo pelo acompanhamento materno e revelam experiências formadoras carregadas de referências ligadas à influência familiar. Souza (2006) afirma que *as lembranças e situações narradas destacam e*

transformam vivências individuais e coletivas em experiências, as quais remetem os sujeitos numa busca da compreensão de si e de suas escolhas (p.136).

Rememorar o passado com os olhos de hoje me proporciona fazer opções e reflexões sobre o vivido e dentre os inúmeros saberes apreendidos tentar resgatar e compreender o que foi realmente formador em minha vida. Josso (2002) entende esses *momentos de charneira*, como privilegiados para a narrativa, pois através desta dinâmica a pessoa se explicita, confronta-se consigo mesmo, provocando a abertura de uma via de acesso ao processo de formação.

3.1- Minha primeira experiência docente:

Recortes de um “eu” em crescimento...

*Traduzir uma experiência em
uma história talvez seja o ato
mais fundamental da
compreensão humana.*
Peter Mac Laren

Cercada de conselhos maternos e marcas formadoras de minha trajetória de escolarização, no ano de 1977 cheguei a uma Escola Municipal para trabalhar. Com apenas dezesseis anos, cheia de projetos, alguns temores e expectativas me apresentei à direção da Escola Herbert Moses, no bairro do Jardim América, para iniciar minhas atividades docentes. Fui recebida com grande surpresa por todos, principalmente pela direção que me julgou ser muito novata para assumir a turma que tinha disponível naquele momento, com alunos/as que estavam repetindo durante cinco anos a 2ª série do ensino fundamental.

Dona Marisa, diretora da escola, depois de uma longa conversa com sua equipe, resolveu colocar-me na secretaria da escola para ajudar no que fosse preciso. Ela não imaginou que me debruçaria em lágrimas, na tentativa de mobilizá-la para que me fosse entregue a turma. Com o artifício utilizado, na semana seguinte assumi a turma. Logo que cheguei na sala de aula, percebi que meus/minhas alunos/as tinham quase a minha idade e que conquistá-los seria difícil e trabalhoso.

Na primeira semana descobri que a causa principal daquelas tantas reprovações era pelo fato de que eles/as não sabiam ler e escrever e, desta forma, como iriam entender o que era proposto nos testes e provas? Muitas vezes tive que dar aulas sob o olhar da direção, orientação ou supervisão da escola, pois elas tinham receio do que poderia acontecer numa

turma onde a professora não tinha experiência e possuía quase a mesma idade dos/as alunos/as.

No decorrer do ano tive algumas surpresas boas, mas também algumas decepções, pois diversas vezes tinha que ceder às ordens que vinham da Secretaria de Educação, ou mesmo da direção da escola, e que eu percebia que os alunos/as e eu ainda não estávamos em condições de atender, como provas ou testes sugeridos e que eram únicos para aquela série, naquela Unidade Escolar.

Em meu primeiro ano de docência percebi o quanto seria difícil levar a profissão escolhida a bom termo e o quanto ainda teria que aprender no dia a dia da sala de aula com os/as alunos/as e no espaço escolar com as outras colegas. Sendo uma espécie de mascote do grupo, e ainda tendo em mãos uma turma que já era conhecida por outras professoras antigas na escola, o primeiro Conselho de Classe do qual participei foi muito difícil, pois levou horas e eu não sabia bem o que dizer para as colegas sobre essa minha primeira turma. O problema é que todos estavam ansiosos e curiosos para me ouvir.

Assim, como nas reuniões de pais, a orientadora da escola no Conselho de Classe me ajudou a trazer os assuntos relacionados à turma que me foi designada, principalmente relacionados à alfabetização que estava sendo priorizada num trabalho diferenciado, naquela turma de 2ª série do ensino fundamental.

Com a chegada do final do ano a direção da escola resolveu que faria um teste individual de leitura e escrita com as crianças e me comunicou. Para minha alegria e, principalmente, alegria das crianças, todos foram para a terceira série. Porém, no último Conselho de Classe alguns problemas apareceram, pois os professores já conheciam aquela turma e achavam que seria difícil desenvolver os conteúdos de terceira série com eles recém alfabetizados. Mesmo com a direção da escola afirmando que as crianças haviam aprendido a ler e a escrever, as professoras se mostravam resistentes.

De qualquer forma, mesmo com tantos problemas que aconteciam no dia a dia, fiquei muito contente com o resultado alcançado. Confesso que não me senti à vontade quando a direção me comunicou que faria o teste individual com os alunos. De qualquer forma, esse caminho mostrou para toda a comunidade escolar, que era possível ensinar aqueles alunos e alunas que repetiam há tantos anos a mesma série.

3.2- Chegando em uma “Nova escola”

*Democracia? É dar, a todos, o
mesmo ponto de partida.
Quanto ao ponto de chegada,
isso depende de cada um.*
Mário Quintana

Depois de alguns anos trabalhando longe, resolvi me inscrever no concurso de remoção e logo já estava em outra escola próxima de casa. Fui removida para a Escola Tarsila do Amaral, situada no bairro de Irajá, no Rio de Janeiro. Lamentavelmente, quando uma professora chega nova em uma escola do Ensino Básico quase sempre é designada para uma turma de alfabetização. Mesmo para mim, com alguns anos de experiência em outra unidade escolar, naquele momento eu era considerada “a última” e deveria ficar com a última turma da CA [Classe de Alfabetização].

Nessa época, os alunos eram submetidos a testes logo no primeiro mês de aula que era chamado “período preparatório” e, depois disso, separados em turmas distintas pelo saber que as professoras consideravam que possuíam. Naquele ano, recebi uma das turmas da CA, porém as crianças desta turma já estavam servindo de debates e discussões entre os professores daquela escola, antes mesmo de lá chegarem. Eles eram oriundos de outra escola, pois não havia mais vagas na unidade escolar próxima a residência deles.

Essas crianças moravam no Conjunto Habitacional Amarelinho que fica no bairro de Irajá e, segundo a imprensa, lá residiam muitos marginais, o que tornava a região perigosíssima. A chegada dessa turma na escola provocou um grande rebuliço, infelizmente negativamente, pois nenhuma professora queria ficar com ela. Como eu estava chegando naquele ano na escola, não tive escolha. No dia em que recebemos estas crianças, era visível a diferença em relação aos demais alunos da escola, principalmente considerando o visível: uniforme, materiais e posturas disciplinares.

Porém, logo na primeira semana, percebi outros aspectos que as pessoas da comunidade escolar não sabiam. Esses alunos eram super independentes no cumprimento de tarefas, usavam o dinheiro com propriedade, não se furtavam em contar suas trágicas histórias de vida real, trabalhavam ajudando aos pais e tinham uma enorme vontade de aprender a ler, escrever e contar com precisão, pois sabiam que isso os ajudaria no trabalho cotidiano. Eu tinha a maior preocupação em inventar mil tarefas instigantes, anunciadas para o dia seguinte, a fim de fazer com que as crianças viessem para a escola e que ali pudessem aprender a ler e a escrever, pois mesmo sendo de grande importância para eles esse aprendizado, muitas vezes

precisavam faltar para ajudar os pais na venda de mercadorias em feiras ou barracas no próprio conjunto em que moravam ou em outros lugares. Como moravam perto do CEASA [Centrais de Abastecimento do Estado do Rio de Janeiro], levantavam muito cedo para fazer compras mais baratas com os pais. Tendo consciência da turma que me havia sido designada, aumentou ainda mais minha responsabilidade como professora alfabetizadora daquelas crianças.

Mesmo diante das inúmeras diferenças sociais entre essas crianças e as demais daquela Unidade Escolar, assumi que, naquele ano, minha função era a de ajudar aqueles meninos e meninas, independentemente de sua condição social, em seus processos de alfabetização. Muitos foram os problemas que enfrentamos, eu, a professora da turma e as crianças. Entre esses problemas destaco algumas atitudes de preconceito e discriminação vindas dos responsáveis pelas outras crianças da escola:

-Professora, não quero que meu filho brinque com esses meninos do Amarelinho...

-Professora, não queremos que nossos filhos merendem com esses meninos mal educados do Amarelinho...

Esses, e muitos outros problemas, tivemos que enfrentar dentro da escola e que ainda hoje, tantos anos depois, me encham de indignação. Como consequência, o preconceito e a discriminação dos responsáveis eram reproduzidos pelos alunos, seus filhos, dentro da escola. Para mim, esse problema tornou-se uma questão de honra. Assumi que teria que mostrar para meus colegas, aqueles responsáveis e demais alunos que aquelas crianças estavam ali por direito, como todas as outras crianças. Era minha obrigação como educadora, ajudá-los na alfabetização e, principalmente, na superação desses preconceitos.

Comecei a desenvolver ações pedagógicas que os potencializassem. Minha primeira preocupação foi a de procurar modificar a imagem que possuíam perante nossa comunidade escolar. Procurei mostrar-lhes que podemos utilizar o espaço escolar de muitas maneiras divertidas e que todos têm os mesmos direitos de estar ali convivendo e aprendendo.

Sentindo-me compelida a lutar contra essa injustiça social, comecei a usar como estratégia, as ocasiões de datas festivas. Nestas oportunidades sempre tínhamos algo a apresentar. O que produziam em sala de aula, sempre que possível, era socializado para o restante da escola. Em relação à alfabetização enfrentamos alguns problemas. A maioria dos pais/responsáveis por esses alunos não sabia nem assinar o próprio nome. Como podiam acompanhar o aprendizado de seus filhos?

Escolhi o método sintético¹¹ para alfabetizá-los, pois era o que me dava mais segurança na época. Eu não queria que, logo nos primeiros anos de escolaridade dessas crianças, elas vivenciassem o fracasso e, por isso, precisava encontrar um caminho que os fizesse aprender com alegria. Para os pais/responsáveis dessas crianças não importava de que forma seus filhos seriam alfabetizados. O que queriam era que seus filhos aprendessem a ler e a escrever, mesmo fora da comunidade onde viviam.

Para surpresa de todos na unidade escolar, a turma foi toda alfabetizada antes do tempo previsto. No ano seguinte essas crianças voltaram para sua comunidade escolar, já na primeira série, e deixaram muitas saudades. Durante o período em que estive trabalhando com essas crianças em seu processo de alfabetização, utilizando-me do método sintético, pude observar que era necessário utilizar experiências e práticas antes vivenciadas por mim com outras turmas, pois somente os recursos do método eram insuficientes.

Depois de trabalhar durante alguns anos com turmas de alfabetização e diversos métodos (e cartilhas), ainda na Escola Tarsila do Amaral, resolvi acompanhar uma turma da Classe de Alfabetização até a quarta-série do ensino fundamental. Esta turma cursou a pré-escola na própria escola.

Com a vinda dessas crianças para a classe de alfabetização, percebi que a maneira como a sala era organizada causava certo estranhamento nelas, pois estavam acostumadas a circular pelo espaço da sala de aula de forma diferente e não enfileiradas como nas salas da CA à quarta série.

Essa turma possuía uma característica diferente das outras com as quais trabalhei. Elas eram mais conscientes, lutavam pelo que desejavam. Então, combinamos que, em nossa turma, continuaríamos com algumas atividades das quais eles gostavam de realizar na pré-escola.

Mais uma vez, o método sintético foi escolhido e, ao final do ano, quase todos foram alfabetizados. Os poucos alunos que ainda não liam nem escreviam continuaram comigo na turma de 1ª série. Permanecer com esses alunos me auxiliou no sentido de dar continuidade às atividades que já vinha realizando com as crianças, e para elas se sentirem mais seguras em relação às tarefas que íamos aos poucos desenvolvendo e acrescentando.

¹¹ Métodos sintéticos - Maneira de se iniciar o ensino da leitura pelas partes ou elementos das palavras; no método alfabético ou da soletração inicia-se esse ensino com a identificação das letras do alfabeto pelos seus nomes, formando-se depois sílabas e, com elas, palavras, até se chegar à leitura de sentenças ou histórias; no método fônico, enfatizam-se, inicialmente, as relações entre sons e símbolos gráficos, completando-se com a sequência anteriormente descrita (MORTATTI, 2004: 123).

Acompanhar essa turma até a quarta série foi novidade na escola, e na época mexeu com algumas de nossas certezas, como, por exemplo, a de acreditar que a permanência da mesma professora por mais de um ano era prejudicial ao aprendizado das crianças. Percebi, na segunda série, que ter continuado com a turma foi garantir que as crianças que ainda estavam no início da aprendizagem da leitura e da escrita não se sentissem inseguras.

Percebi também que os conteúdos que nós, professoras, selecionávamos não atendiam aos interesses das crianças. Elas queriam conversar sobre futebol, sobre os acontecimentos do bairro e de lugares próximos, assuntos em destaque na TV e da própria escola. Quando conversávamos sobre os assuntos em destaque nos noticiários e jornais, todos participavam. Precisei pensar em outras atividades que pudessem fazer com que as aulas ficassem mais atrativas e proveitosas, tanto para eles, quanto para mim.

Atuei por bastante tempo em classes de alfabetização. Mas, com a chegada do “Construtivismo” nas escolas, achei que não sabia mais alfabetizar. Então, decidi deixar as classes de alfabetização e passei a trabalhar com outras séries, por me sentir incompetente como alfabetizadora, apesar da experiência construída no dia a dia da sala de aula, com as crianças.

3.3- As interrogações e desafios provocados pelo autobiográfico

*O passado não é o
antecedente do presente, é a
sua fonte.*
Ecléia Bosi

Depois de algum tempo refletindo e trazendo à tona algumas das muitas histórias pessoais e profissionais das quais venho memorando, percebo que a alfabetização de crianças das classes populares me mobiliza enquanto pessoa, educadora e pesquisadora. E nesse movimento de reflexões, interrogações e descobertas, no sentido de conhecimento de mim mesma, percebo a fertilidade que o autobiográfico apresenta para a formação inicial e continuada de professores.

Com a escrita autobiográfica pude perceber que a narrativa é uma construção que tem um importante lugar no processo de reflexão e que *pensar não é somente raciocinar, calcular*

ou argumentar, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002: 21).

Percebi que quando refletimos acerca de nossas vidas e percursos profissionais há uma sensibilidade que se apresenta de imediato e nos remete a questões que nem sempre estão resolvidas, mas que podem de alguma forma interferir na pessoa e profissional que somos. O poder transformador e inquietante que a abordagem biográfica apresenta possibilita, a cada sujeito, tomar consciência daqueles momentos frugais de sua vida possibilitando uma reflexão e possível transformação.

Com as narrativas autobiográficas construímos alternativas plurais de significação, além de modos particulares de ser e pensar após um processo de elaboração e interpretação do vivido. Elas caracterizam-se como um dispositivo que permitem uma escavação original do indivíduo que se coloca em tensão constante contra o tempo organizado pelo sistema. Por isso, *é importante respeitar os caminhos que os recordadores vão abrindo na sua evocação, porque são o mapa afetivo da sua experiência* (BOSI, 2006: 56).

Ao escrever este trabalho de pesquisa onde o autobiográfico foi o caminho detonador, percebo que, além de enriquecer minha própria formação, trago contribuições para outros colegas de profissão, procurando encontrar pistas para o fazer docente na prática com as crianças e, sendo assim, desejo encontrar *o fio tecido para articular um conhecimento prudente para uma vida decente* (SANTOS: 2005: 246).

Ao trazer minhas histórias (de vida e formação) percebo que, desde a infância, a questão da alfabetização me mobiliza, pois senti necessidade de ouvir novamente minha mãe e descobrir que fui alfabetizada por ela, em nossa casa. E, nessa busca de significados, descobri algumas questões de que ainda não tinha me dado conta, mas que são marcas importantes para a compreensão da minha trajetória de vida e formação.

Ecléia Bosi (2006) me auxilia nessa escolha de iniciar um trabalho de pesquisa a partir do percurso autobiográfico, quando afirma que *o passado reconstruído não é refúgio, mas uma fonte, um manancial de razões para lutar* (p.16). Então, nesse meu processo de rememorar algumas histórias que vivenciei no cotidiano da escola, tomei consciência de que preciso do outro para dialogar, aprender e encontrar alternativas formativas tanto para mim, quanto para outras colegas alfabetizadoras.

O desafio que se coloca para mim, enquanto pesquisadora, não será só o de me revelar ou questionar o não sabido enquanto professora alfabetizadora, ou mesmo ouvir a voz de outras professoras. O maior desafio será o de entrelaçar presente, passado e futuro numa

perspectiva de formação me mobilizando através das narrativas e, assim, tentar captar o que Bosi afirma: *fontes de outras épocas repropõem questões sobre o presente* (BOSI, 2006: 16).

Portanto, ao buscar fontes de outras épocas, no sentido de compreensão da formação de professoras/es alfabetizadoras/es, busco em Tardif um postulado que tem me direcionado: *os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles mesmos no âmbito de suas tarefas cotidianas* (TARDIF, 2002:228).

3.4- Me encontrando com as professoras colaboradoras da pesquisa: apresentando o percurso metodológico

*Não basta mais à educação
construir o caminho
caminhado; é necessário
aprender a andar por caminhos
incertos.*
Wanderley Geraldi

No processo da investigação, alguns acontecimentos me surpreenderam e me fizeram percorrer caminhos incertos e tomar decisões que nem sempre eram fáceis: como escolher os sujeitos da investigação? Como realizar as entrevistas? Como lidar com o narrado pelo outro? Como registrar as narrativas em um texto acadêmico? Uma certeza me acompanha desde o início: *não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas do cotidiano senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nele, correndo todos os perigos que isso significa*. (ALVES, 2002: 16)

Refletindo sobre os perigos e caminhos incertos da pesquisa que ainda iria percorrer me deparei com outra dúvida: devo ou não nomear as professoras dessa pesquisa?

Optei por uma decisão compartilhada com as professoras, onde no diálogo iríamos resolver. Conversamos sobre a possibilidade de conferir veracidade aos seus nomes, pois meu desejo é realizar um trabalho com a colaboração das mesmas. Todas aceitaram e fizeram questão que seu nome fosse identificado, pois consideram que essa pesquisa poderá ser útil a outras professoras alfabetizadoras, além de tornar público que a trajetória de formação de um professor alfabetizador não é tarefa fácil.

Ana Paula iniciou suas atividades docentes em escola da rede privada. Hoje é professora da rede pública de ensino, iniciando suas atividades no ano de 1992, em um CIEP¹² no bairro de Bangu, e atualmente é professora alfabetizadora no Instituto Superior de Educação do RJ [ISERJ]. Estava começando no Magistério público quando houve a grande mudança conceitual [a chegada do Construtivismo nas escolas] na prática alfabetizadora, porém encontrou um grupo que a ajudou na mudança de sua prática.

Michele, por imposição de seus pais, formou-se primeiramente na Escola Técnica de Química e, quando teve seus próprios recursos financeiros, investiu na profissão docente, seu sonho. Começou suas atividades docentes no ano de 1999, em escola da rede pública municipal onde até hoje é professora alfabetizadora. Quando iniciou no Magistério público, já havia acontecido a grande mudança conceitual, mas, mesmo assim, ela iniciou sua prática alfabetizadora de maneira “tradicional”, só depois percebeu que deveria mudar.

Isabel é formada em Ciências Biológicas e teve seu primeiro contato com a docência na rede pública de ensino no ano de 1998, e, até hoje, é professora alfabetizadora. Quando iniciou suas atividades docentes já havia acontecido a grande mudança conceitual em alfabetização. Revela, em seu depoimento, que foi muito difícil convencer os pais, da necessidade da mudança em sua prática alfabetizadora.

Cláudia começou suas atividades docentes no ano de 1985, na rede privada de ensino, em uma escola Montessoriana, mas, logo em seguida, passou no concurso para ser professora da rede pública municipal de ensino. Hoje continua investindo e alfabetizando na Escola Tarsila do Amaral. Participou de toda a mudança conceitual em termos de alfabetização.

A primeira entrevista foi com a professora Ana Paula, do ISERJ. Meu encontro com ela deu-se no GEFEL [Grupo de Estudos: Formação de Escritores e Leitores], um grupo de professoras alfabetizadoras que estudam e investigam a própria prática há mais de dez anos e do qual ela faz parte. Participei desse encontro, por sugestão de minha orientadora, e, para minha surpresa, todas as professoras queriam fazer parte da minha pesquisa. Porém, eu não desejava que as entrevistadas fossem da mesma Unidade Escolar, queria ouvir narrativas sobre lugares e comunidades diferentes.

Desejava que fossem de escolas diferentes por querer fazer um estudo sobre a formação de alfabetizadoras que, mesmo atuando em comunidades diferentes, alfabetizassem crianças das classes populares.

¹² CIEP - Centro Integrado de Educação Pública, na Cidade do Rio de Janeiro.

Minha escolha pela professora Ana Paula, dentre outras do ISERJ, deu-se por ter presenciado sua participação em uma palestra no FALE¹³, quando a mesma mencionou não conseguir falar de suas práticas sem recorrer à sua história da infância enquanto aluna ou mesmo trazendo aspectos ligados à sua formação que a auxiliam na reflexão acerca de suas práticas. Ao ouvir sua fala, optei por entrevistá-la.

A entrevista/conversa foi realizada e gravada em sua própria casa, onde fui recebida com todo o carinho. Ana Paula ouviu pacientemente a situação detonadora¹⁴ que preparei e começou a narrar sua trajetória, desde a infância.

Depois de alguns dias, voltei à sua casa para que lesse o texto que transcrevi e, para minha surpresa, Ana Paula preferiu reescrever sua narrativa com uma escrita que julgou ser mais competente, pois afirmou que estava muito tranqüila e descontraída no nosso encontro e repetiu muitas palavras durante a sua fala. Poirier (1999) nos adverte que *a história de vida registrada forma um conjunto que escapa à leitura passo a passo ou à escuta do material em bruto. As redundâncias excessivas tornam-na pesada, portanto é preciso ordená-las com um mínimo ou um máximo de intervenções sobre o registro* (p.65). Então, ninguém melhor do que a própria entrevistada para fazer os ajustes na maneira como transcrevi sua narrativa.

Porém, ao ler o texto produzido por ela mesma, coloquei-me num enorme impasse, pois percebi que ao rever a transcrição que realizei, julgou-a imprópria e, portanto, eliminou o que viveu na infância e no início de sua escolaridade. Voltamos a nos encontrar e, após conversarmos sobre a concepção de formação docente que subsidia essa pesquisa, Ana Paula concordou que a primeira narrativa fosse utilizada por mim.

A maneira como encontrei Michele e Isabel foi realmente inesperada. Fui convidada para uma festa de aniversário de uma amiga professora e, durante as nossas conversas, a dona da casa solicitou que eu falasse sobre a pesquisa em andamento na época. Quase no término da festa, uma das diretoras que lá estava me disse que a escola que dirige fica em uma região perigosa, de difícil acesso, de crianças carentes, uma escola pequena, mas as crianças aprendem a ler e a escrever no 1º ciclo. Fui convidada para entrevistar uma das professoras. Aceitei o convite e peguei todos os detalhes de como chegar até essa escola, além do nome da professora, porque, a princípio, quando combinei o encontro com a diretora da escola, só uma seria entrevistada: a professora Michele.

¹³ **FALE – Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita** - encontros mensais que acontecem na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/ UNIRIO, onde professoras(es) alfabetizadoras (es) têm a oportunidade de discutir e conversar sobre a própria prática. O encontro é coordenado pela Profª Drª Carmen Sanches Sampaio.

¹⁴ Poirier (1999: 105) chama de guião de inquérito esse esboço mais ou menos estruturado que o entrevistador utiliza para iniciar a conversa com o entrevistado. Este guião comporta um certo número de temas precisos que orientam e canalizam a narrativa autobiográfica.

A entrevista/conversa foi realizada na própria escola, em um dia em que as professoras dispunham de uma tarde para conversarmos¹⁵. A escola fica no bairro de Vigário Geral, em uma rua de subida que é considerada pela 4ª CRE¹⁶ de difícil acesso. E posso afirmar que durante as entrevistas/conversas vivenciei o quanto é difícil chegar até essa escola.

Primeiramente, iria conversar somente com uma das professoras, mas a professora do turno da tarde sentou-se conosco e quando percebi estava participando com suas histórias. Convidei-a para fazer parte da pesquisa, pois *como pesquisadora do cotidiano, fui aprendendo que este nos indica possibilidades que nos escapam e que não são vistas em um determinado momento* (ALVES, 2002: 10).

Depois de transcrever as entrevistas/conversas com as duas professoras, retornei com o texto impresso. A professora Michele, ao ler sua narrativa, lembrou-se de uma palestra da qual assistiu e que foi fundamental para que reafirmasse o desejo de mudança em sua prática alfabetizadora. Pediu-me que incluísse esse assunto no seu texto, gravei sua fala e fiz a alteração solicitada por ela.

A última entrevista/conversa foi com a Prof. Cláudia, realizada em minha própria casa, a pedido da entrevistada. Trabalhamos juntas durante muitos anos. Cláudia atua como alfabetizadora até os dias de hoje.

Logo no início da entrevista/conversa fui surpreendida com a emoção da entrevistada que, chorando, me disse que durante todos esses anos no Magistério nunca haviam parado para escutar sua história de vida e de professora alfabetizadora. Nem mesmo eu, que trabalhei tantos anos ao seu lado, nunca soube das revelações que me foram destinadas para esse trabalho de pesquisa. Realmente, ouvir suas revelações foi uma surpresa...

Com sua história já transcrita, levei o texto para Cláudia e disse-lhe que voltaria em um outro dia para ver se gostaria de modificar algo. No mesmo dia, à noite, me telefonou e disse que já tinha lido tudo, que adorou ver sua história escrita no papel e que só queria mudar o nome da cartilha com a qual foi alfabetizada.

Huberman me ajuda a justificar o modo como descrevo o caminho que percorri durante as entrevistas/conversas que realizei com as professoras quando afirma que *é preciso ter cuidado e situar de maneira clara, as pessoas da pesquisa, a fim de controlar a fiabilidade interna dos enunciados e estar consciente de que é preciso trabalhar*

¹⁵ Nessa escola, as professoras reúnem-se uma vez por mês, pela manhã, para o Centro de Estudos e no período da tarde fazem planejamentos; e foi nesse período da tarde que a entrevista/conversa foi realizada.

¹⁶ 4ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação.

objetivamente com os dados e assim obter o fruto de uma subjetividade rica e complexa (2000 p.59).

Foi preciso estar atenta às informações que foram surgindo durante a narrativa dessas professoras e buscar dados que pudessem me ajudar a compreender os caminhos formativos percorrido por elas. Percebi que a história, como nos ensina Benjamin, *não é linear como pode parecer por força da linearidade da exposição que aqui se apresenta, ela mostra-se em constante tensão, pois são contradições de quem busca uma forma que não seja o desnudamento que aniquila o segredo, mas a revelação, que lhe faça justiça* (BENJAMIN, 1994: 53).

Após o Exame de Qualificação, um segundo impasse surgiu: colocar ou não as narrativas das professoras no corpo do texto? Antes desse Exame, tinha certeza que queria trazer as narrativas, na íntegra, no corpo do texto, facilitando assim o acesso do leitor ao todo narrado, e não apenas às partes selecionadas e por mim trabalhadas.

Durante meus estudos li o texto de Jean Poirier (1999) que apresenta algumas questões sobre o estudo com histórias de vida. Esse autor nos diz que cada investigador, durante seus estudos, vai descobrindo um modo próprio para sua investigação. Tomei a decisão de deixar as narrativas, na íntegra, no corpo do texto, pois como ressalta Poirier: *a história de vida deve comunicar o máximo do seu conteúdo, da sua riqueza afetiva, da sua especificidade qualitativa* (1999, p.26).

IV- ESCREVER O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE

*A experiência que passa de
pessoa a pessoa é a fonte a
que recorreram todos os
narradores. E entre as
narrativas escritas, as
melhores são as que menos se
distinguem das histórias orais
contadas pelos inúmeros
narradores anônimos.*
Walter Benjamin

Nesta parte meu propósito é revisitar o passado buscando pistas sobre a formação de quatro professoras alfabetizadoras que exercem suas funções em escolas da rede pública de ensino, na cidade do Rio de Janeiro. Professoras que aceitaram o desafio de compartilhar suas histórias de vida e formação. Desejo compreender como foram se tornando professoras alfabetizadoras de crianças das classes populares.

Optei por trazer as narrativas em sua totalidade, reconhecendo que as professoras são sujeitos de conhecimento e produtoras de saberes e, sendo assim, merecem um espaço privilegiado nos dispositivos da pesquisa. Poirier (1999) nos acrescenta que não se trata só de transcrever narrativas, mas de multiplicar as histórias de maneira a recolher os acontecimentos sociais, o seu sentido e o impacto sobre os indivíduos, portanto:

As histórias de vida constituem somente um meio, entre outros, mas sem dúvida o melhor, de apanhar o sentido das práticas individuais. No entanto, não é ainda esta a sua característica principal. Esta decorre do fato de podermos observar, através das histórias de vida, o que nenhuma outra técnica nos permite atingir: as próprias práticas, os seus encadeamentos, as suas contradições, o seu movimento. (POIRIER, 1999: 99)

Com as narrativas dessas professoras, pretendo encontrar possibilidades de reflexão sobre a formação que, muitas vezes, têm sido ignoradas por regimes de verdades sobre a profissão. Por isso nos parece importante trazer os estudos de Poirier para esclarecer que não existe um método único, codificado e verificado para se trabalhar com as histórias de vida: há várias maneiras de agir, conforme a pesquisa que se quer realizar e o uso que se quer fazer das histórias autobiográficas. (POIRIER, 1999: 100)

Para realizar essa pesquisa onde as histórias de vida de professoras alfabetizadoras estarão em destaque, compartilho com as palavras de Ecléia Bosi (2006) ao afirmar que *uma*

história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar onde ela floresceu (p.69). Ou seja, precisamos encontrar espaços na pesquisa que reconheçam e legitimem as narrativas, como fontes para a formação inicial e continuada de outros professores/as.

Ao buscar as versões do caminho formativo percorrido por essas quatro professoras, pretendo me aproximar dos recursos experienciais construídos por elas, ao longo da vida, pois, segundo Benjamin (1994), *um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois* (p 48).

Ana Paula, Aline, Michele e Cláudia, professoras que trazem suas histórias de vida neste trabalho, exercem suas atividades docentes em diferentes escolas da rede pública, na cidade do Rio de Janeiro. Possuem mais de oito anos de experiência profissional e alfabetizam crianças das classes populares. Suas narrativas são singulares, mas, ao serem narradas, recriam sentidos, me possibilitando fazer ligações entre a complexidade do real e as experiências cotidianas de suas vidas.

Os estudos com histórias de vida apontam a importância de se produzir um tipo de conhecimento que se coloque mais próximo da vida cotidiana. Através da narrativa consegue-se articular história com a vida encontrando no passado reconstruído muitas razões para se lutar. Benjamin (1994) nos anuncia a tendência em nossa época, de fazer com que a capacidade de narrar do homem se perca, pois a busca apressada do novo faz com que a experiência seja esquecida e o passado se torne antiquado para narrar. Propõe-nos um re-olhar para o passado, não com a intenção de repeti-lo, mas de transformá-lo.

Para Benjamin (1994), a pressa excessiva do homem moderno na difusão de informações é a maior responsável por essa perda de intercâmbio entre as experiências. Portanto, faz-se necessário voltar a ter uma escuta sensível aos saberes da experiência a fim de estabelecermos estreita relação entre o conhecimento e a vida humana.

Ao narrar nossa história de vida e formação, ampliamos nosso diálogo com o outro, além de potencializar processos reflexivos onde a reflexão sobre o vivido *caracteriza-se como um processo de apropriação de cada um do seu próprio poder de formação*. O ato de narrar possibilita ao sujeito confrontar-se consigo mesmo, fazendo com que apareçam os processos de resistência e conflitos cotidianos que contribuem com sua formação (DOMINICÉ, 1988:102).

Por aceitar o pressuposto de que não devemos interferir na narrativa do outro, oferecendo assim uma maior amplitude de sentidos ao leitor, optei por trazer a narrativa de

cada uma das professoras transcrita na íntegra, como me foi relatada, gravada e autorizada para uso exclusivo da pesquisa, para somente no próximo capítulo escrever como esses depoimentos ressoaram em mim, enquanto pesquisadora. Benjamin me ajuda a justificar essa opção epistemológica e política ao afirmar que:

...metade da arte narrativa está em evitar explicações. O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação (BENJAMIN, 1994: 203).

A entrevista/conversa com essas professoras deu-se individualmente e não realizei uma entrevista fechada. Preparei uma situação detonadora para iniciar a conversa onde alguns aspectos tiveram destaque: trajetória de escolarização, escolha e início na carreira docente e lembranças da prática alfabetizadora ao longo de sua trajetória.

Esses aspectos foram privilegiados porque desejo investigar os caminhos formativos percorridos por essas professoras e, através desse mosaico, compreender como se tornaram professoras alfabetizadoras de crianças das classes populares. Poirier afirma que, ao trabalhar com as histórias de vida, *a preocupação primeira do inquiridor é agir com um estímulo capaz de desencadear a narrativa, pondo o narrador numa situação favorável à evolução espontânea do seu passado (POIRIER, 1999: 98).*

Quando menciono situação detonadora, me refiro à maneira como iniciei nossa conversa/entrevista, explicitando para as professoras o objetivo da pesquisa e os aspectos que gostaria que privilegiassem ao narrar sua trajetória de vida e formação. Poirier (1999) me ajuda a esclarecer essa minha posição quando afirma que:

A história de vida pode, pois, constituir um instrumento essencial da pesquisa em ciências humanas. A técnica da história de vida tem um papel importante a desempenhar no momento do arranque dum inquérito exploratório. Esse aspecto exige um método aberto de investigação. Porém, para ter acesso ao vivido e às significações, é necessário utilizar um diálogo tão direto quanto possível aos indivíduos representativos. (POIRIER, 1999:92)

Considereei ser importante para esse estudo familiarizar as professoras quanto aos objetivos da pesquisa, pois, sendo convidadas a compartilhar suas histórias, têm o direito de conhecê-los.

As histórias dessas professoras são ao mesmo tempo singulares e plurais, porque permitem trazer à tona fatos ligados à memória individual que também é coletiva. Apesar de estarem na mesma cidade, nesse exercício de rememorar, apresentam seus modos próprios de pensar a prática alfabetizadora que desenvolvem nas escolas da rede pública de ensino.

Pérez (2003), ao referir-se à subjetividade presente na narrativa, nos fala que *narrar é seguir um rastro perdido na memória: tempo e trama, estruturas narrativas em função das quais cada pessoa organiza suas experiências, atribuindo-lhe significados* (p.54). Ao trazerem em suas falas as dúvidas, incertezas, contradições e medos, demonstram que projetam sua visão da sociedade e do ato pedagógico a partir da historicidade das relações consigo mesma e com os outros e sendo assim, inserem suas práticas alfabetizadoras em redes de significados que construíram ao longo da vida. Nilda Alves, em seu texto intitulado *Os romances das aulas*, nos traz o seguinte fragmento:

...para compreender os processos de tessitura do conhecimento nos cotidianos das escolas, bem como aqueles da formação cotidiana do professor/professora, é preciso contá-los. Isto significa entender que é necessário ouvir o que seus sujeitos têm a dizer sobre as tantas e tão diferentes histórias vividas das artes de fazer (ALVES, 2000: 08).

Não busquei as práticas que essas professoras desenvolvem assistindo as aulas com seus alunos, mas fui buscar as práticas alfabetizadoras quando falam sobre os contextos nos quais se fazem profissionais: o cotidiano da escola e as relações que estabelecem com outros tantos cotidianos em que vivem. Sei que, como em todas as ações humanas, o ato de lembrar fatos vividos em diferentes épocas nos aponta que a experiência nunca termina, é constantemente lembrada e retrabalhada por nós. Moraes me ajuda a justificar porque desejo trazer essas falas das professoras na íntegra:

Busco garantir o reconhecimento das narrativas aqui apresentadas, um gesto que tenta por em prática o respeito e compreensão do outro como legítimo outro, o que significa, em especial, respeitar seu pensamento como legítimo e verdadeiro. E, por isso mesmo, transitório, inacabado, pessoal. (MORAIS, 2003: 54)

As narrativas aqui expostas revelam experiências e acontecimentos e, por serem acontecimentos, essas falas nos convidam à reflexão, nos instigam a ver e entender as professoras como seres humanos que não estão *apenas no mundo mas com o mundo e com os outros* (FREIRE, 2004: 40). Sei que vivemos em constante embate e tensão em relação ao

velho e ao novo. Busco, porém, uma interlocução com essas professoras, dando lugar às suas palavras e, portanto, às suas histórias pessoais e profissionais.

4.1- Professora Ana Paula

*(...) se hoje eu tenho um
trabalho que me deixa feliz, é
porque tiveram pessoas na
minha vida que foram
interferindo, que foram me
ajudando a sair daquele lugar
que via o outro como uma
pessoa muito distante (...)*
Ana Paula

Estudei na escola pública municipal até a oitava série, eu nunca tinha estudado em outro lugar antes. Comecei no Jardim de Infância, como era chamado antigamente, e esse foi o melhor momento da minha vida dentro da escola. Não era só para participar de brincadeiras, mas era um lugar mágico, um lugar gostoso, onde a professora era serena, paciente e contava muitas estórias. Eu me lembro de momentos deliciosos no Jardim de Infância: de contação de estórias, de brincadeiras, de merenda, de abraços carinhosos, eu ainda me lembro do cheiro da merenda. Ainda tenho guardado meu uniforme completinho, porque foi um período curto, mas muito bonito. Se não me engano, eu levei uns dois anos ali, porque a gente não entrava na escola, pequenininho, já entrava mais grandinho. Então, eu vivi uma experiência infantil muito gostosa. Talvez tenha sido o melhor momento da minha vida escolar.

Eu adorava ir pra escola, minha mãe botava a merendinha, eu me arrumava e ia. Depois ela ia me buscar, mas tinha alguma coisa naquele ambiente que me fazia ficar muito feliz em estar ali. No jardim, a professora também nos apresentava atividades formalizadas, como: a hora da rodinha, de sentar, de fazer atividade, como é na escola...

Quando acabou esse momento e eu passei para a primeira série - porque a gente saía do Jardim de Infância para a primeira série, não passava pela classe de alfabetização -, eu senti muito, houve uma mudança muito grande. Primeiro, porque a professora era muito diferente, ela gritava muito dentro da sala de aula e aquilo me assustou, mas não era só o grito, era também a frieza, porque eu estava acostumada com a professora do jardim, que chegava perto, dava beijinho, acolhia a gente. E o que eu fui percebendo é que só eram acolhidos aqueles alunos bonitinhos, branquinhos, que tiravam notas boas, que sentavam lá na frente e bajulavam a professora. Eu não sabia fazer isso.

Minha mãe não sabia me ajudar em casa, vivíamos tontas, eu e ela. Ela tentava me ajudar, mas também não sabia e não tinha a quem recorrer, e eu tinha que fazer o dever de casa e levar aquilo pronto, e eu não sabia fazer. Como eu era uma criança, não conseguia dizer para a professora que eu não sabia fazer em casa, aquilo que era pedido por ela.

Quando eu chegava na sala de aula era aquele quadro cheio de trabalho que eu tinha que escrever. Quer dizer, a gente saía do Jardim de Infância direto para a primeira série e já ia escrever. Eu tinha uma pilha de cadernos, que deveriam ser encapados com plásticos, todos da mesma cor. Todas as crianças tinham que ter em cima da mesa aquele plástico nojento que escorregava o tempo inteiro, muito material para carregar e sendo assim, todos os dias, eu ia pra escola chorando. Era uma tortura verdadeira, porque aquilo que eu mais gostava na escola tinha acabado.

Eu tinha algumas coleguinhas na sala de aula, mas era uma relação muito fria. Era todo mundo sentado naquelas fileiras, e eu percebia que estava ficando pra trás, fui perdendo aquele interesse, tirava notas baixas, minha letra era horrível, porque só podia copiar com letra cursiva e em casa era aquele desespero, porque minha mãe ficava triste com o meu desempenho. Ela não sabia, mas queria me ajudar. Foi uma agonia muito grande meu período de alfabetização. Imagina uma criança de sete anos vivendo uma agonia dessas!

Na hora de ir para a escola, era o momento que eu mais sofria. Quando saía de lá e vinha pra casa, eu ia brincar de boneca. Eu botava minhas bonecas em roda, arrumava caderninho pra elas e no apartamento que eu morava, que tinha dois quartos, havia um armário antigo que eu fazia de quadro negro e eu escrevia, escrevia, explicava, explicava. E assim, eu passava a tarde inteira numa relação que era a que eu gostaria que a minha professora tivesse comigo. Eu sentava do lado das bonecas, explicava, gritava com as bonecas também, porque eu imitava minha professora, brigava com as bonecas, mas eu fazia questão que as bonecas soubessem aquilo que eu não sabia, e aí eu sentava do lado delas, cantava, explicava e ia pro quadro. Eu acho que essa era a minha maneira de contrapor aquilo que eu passava na escola.

Para mim foi um sofrimento a infância na escola pública, da primeira a quarta-série. Repeti de ano duas vezes e me lembro das cenas claras de racismo, porque minha professora não chegava perto de aluno negro. Eu não sabia falar, porque não tinha o esclarecimento que tenho hoje e minha mãe, apesar de ser uma pessoa inteligente, não era uma pessoa letrada e essa questão da escola melindra os pais. Ela tinha medo da escola, medo de chegar perto da professora e conversar com ela.

Minha experiência de vida escolar inicial foi muito dolorosa e eu não conseguia aceitar que aquilo fosse normal, mas não sabia expressar, nem retrucar como as crianças de hoje. Eu via a professora proteger certos alunos e pensava: - mas por que comigo não pode ser assim? Quando eu peço uma explicação, ela me trata desse jeito... Eu não sabia perguntar pra professora. Mas aquela falta de incentivo da professora: - 'você consegue, você é capaz, vai

tentar', faltava para que eu desenvolvesse minhas tarefas de maneira mais criativa e mais elaborada, ou mesmo o próprio afeto que transforma qualquer aluno.

Tudo isso foi me marcando durante muitos anos de escolaridade. Na quarta série, quando eu repeti de ano novamente, fui para o horário alternativo na escola que era de três as sete, era o último horário. Eram aqueles alunos que não eram do turno da noite, mas que já estavam grandinhos para ficar no turno do dia. Nessa turma, havia pessoas que já tinham sido reprovadas várias vezes na mesma série e eu tive que ficar nela. Então, eu encontrei uma professora chamada Maria Inês, que foi a professora que mais se aproximou de mim, desde o Jardim de Infância. Ela não tinha medo de ajudar, de fazer aquilo que eu tanto esperei. Então, quando essa professora trabalhou com a gente com essa atitude física de afeto, de chegar perto, de incentivar, de trabalhar junto, a minha vida mudou. Eu mudei e continuei meus estudos muito bem. Eram muitos elogios que eu recebia dessa professora.

Nessa turma havia meninos e meninas maiores que eu, e um dia ela nos perguntou: - o que vocês gostariam de conversar? E a turma pediu que ela falasse sobre sexo. Foi a primeira vez que vi uma professora que teve a coragem de levar pra sala de aula um livrinho, que nem deve existir mais, e contar estória sobre sexo. Era um livro mesmo para a escola, para as crianças. Ela não tinha pudores e respondia a todas as perguntas das crianças. Enfim, daí pra frente eu fui outra pessoa, entrei no Ginásio e voltei para o horário do dia e não fui mais reprovada. Eu tomei consciência da minha vida escolar, amadureci muito rapidamente nesse período, e daí pra frente eu fui tomando consciência do que era estudar querendo. Mas tenho consciência de que, durante a minha infância, eu perdi muito tempo chorando e sofrendo.

Da 2ª a 8ª série eu já sabia o que queria, mas como já estava maior, na fase da adolescência, quando me atingiam, eu revidava, não engolindo algumas coisas que aconteciam. Depois decidi fazer o curso Normal, porque havia questões sobre a escola que eu não me conformava.

Infelizmente, o Curso Normal reforçou tudo aquilo que eu vivi lá atrás, na minha infância. Muitas vezes, eu me vi estudando a mesma coisa que fizeram comigo lá nas primeiras séries. Eu estava aprendendo as técnicas daquilo que eu sofri um dia e que me deixava triste, porque eu ia me formar e eu não sabia fazer outra coisa. Eu vivi aquilo tudo, fui ensinada para fazer a mesma coisa e ia pra sala de aula repetir tudo aquilo. Quando eu terminei o Normal, parecia que tinha aprendido o que eu já sabia: tinha que classificar aluno, aqueles que sabem e os que não sabem e tudo aquilo que eu vivi na infância foi reforçado no Normal.

Quando eu terminei o Normal, fui trabalhar em outras atividades, mas sempre dando aulas em casa. Não trabalhei logo em escola, mas minha mãe trabalhava numa escola, como faxineira, e eu ia pra lá ajudar as professoras dentro da escola. Elas me chamavam para rodar

folhinhas, fazer matriz, olhar a turma, passar dever no quadro. Então, fui ficando tarimbada dentro da escola.

Eu sabia muita coisa reproduzida, mas percebia que algumas coisas poderiam ser feitas de maneira diferente. Quando fui trabalhar em escola, reproduzia a mesma coisa, tenho consciência disso e não tenho vergonha, porque foi esse o jeito que eu aprendi e era o modo como eu sabia fazer, mas lá dentro, eu dizia: não é desse jeito! Então, comecei a procurar outros caminhos, trabalhei em escola particular, fiz concurso público e fui dar aula num CIEP. Mais tarde, fui fazer um curso Adicional, onde conheci a Professora Jaqueline Moraes e, antes disso, eu havia conhecido uma professora de uma escola aqui perto que trabalhava diferente, num caminho alternativo, pois ainda não tinha o nome Construtivismo.

Era um caminho diferente, com brincadeiras, e eu no Adicional revi aquelas possibilidades da Professora Adriana. Não era método, era uma relação diferente com as crianças e o trabalho, ela cantava, brincava e o modo de ensinar era diferente. Não tinha aquela coisa de estar aqui só para aprender e esse só para ensinar. Ela foi me dando umas dicas e comecei a perceber que eu precisava ter um par para conversar.

Todo mundo lá no curso Normal abraçava aquelas idéias que estavam sendo ditas. Algumas colegas faziam o curso Normal, porque achavam que era mais fácil e eu não achava aquilo fácil, era tanto trabalho para fazer, tanta coisa para ler e eu achava aquilo de uma responsabilidade muito grande. Talvez por eu ter passado por uma fase ruim em minha infância, eu achava que ocupar aquele lugar era de uma responsabilidade muito grande.

Para mim, não era fácil chegar à escola Normal, porque era longe da minha casa, eu morava em Jacarepaguá e estudava em Vila Isabel, no Colégio João Alfredo. Eu não consegui estudar na escola que queria, que era o Instituto de Educação, porque eu não passeie via minha mãe se matando de trabalhar, portanto, para mim não era nada fácil estudar.

Enfim, essa professora me ajudou a descobrir coisas que eu já tinha aqui dentro de mim, guardadas, e a concluir que aquilo que eu estava pensando não era maluquice. Até hoje a gente tem contato, ela foi a professora que me fez entender aquilo que eu buscava na minha vida, as respostas que eu não conseguia obter quando eu era criança. Depois que conheci a Jaqueline, tudo mudou. Daí pra frente, conheci a Carmen, que era diretora da pré-escola do Instituto e fui conhecendo outras pessoas.

Entrei no CIEP como bolsista, depois como concursada e mais tarde fui removida para o ISERJ. Daí pra frente, já no Instituto de Educação, minha vida tomou um outro sentido, porque as professoras já tinham um modo de alfabetizar diferenciado, pois já vinham participando de conversas com a Jaqueline e a Carmen, e eu só fui acrescentando na minha vida pessoas com quem fui aprendendo mais e, daí pra frente, pude compreender um pouco mais o que aconteceu comigo.

Como profissional, eu dei um grande salto que levou algum tempo, porque para se desvencilhar de idéias que estão arraigadas em você, é muito difícil. Eu queria conhecer coisas e me desprender daqueles valores que são alunos de um lado e professora de outro. Fui muito ajudada pelas professoras. A Carmen foi uma pessoa muito importante na minha vida e que até hoje me instiga: Por que isso? Por que tem que ser assim? São pessoas como a Carmen e a Jaqueline que te ajudam a pensar e a sair de um lugar que você, às vezes, não percebe que está. Não ficam te culpando o tempo todo. Essas pessoas não estão preocupadas em culpabilizar ninguém, e sim fazer você pensar no aluno e no trabalho que você desenvolve.

Então, se hoje eu tenho um trabalho que me deixa feliz é porque tiveram pessoas na minha vida que foram interferindo, que foram me ajudando a sair daquele lugar que via o outro como uma pessoa muito distante. Percebo que quando falamos, demonstramos muito o que é a nossa prática, então quando você diz assim: ‘fulano não sabe nada, não vai pra frente’, hoje vejo que eu estava repetindo coisas que os outros diziam, sem pensar no que eu estava dizendo. E com a ajuda dessas professoras fui pensando um pouco mais sobre isso. Se eu vivia questionando o que sofri na minha infância, por que é que vou repetir a mesma coisa com meu aluno?

Então, minha forma de trabalhar foi mudando, mas foi mudando devagar. Eu ia e voltava, caía em algumas armadilhas, mas, com isso, a gente amadurece, refaz, reconhece o erro, mas sempre buscando outros modos de fazer. Eu queria modos diferentes daqueles que fizeram comigo na infância, eu queria modos que valorizassem o saber dos meus alunos. Principalmente aqueles alunos que como eu, não têm em casa uma família pra ajudar, que não têm mãe letrada para ensinar e que vivem em roda viva dentro de casa.

Quando eu aprendi a alfabetizar, fui para a escola particular e, mesmo no CIEP, eu achava que criança tinha necessidade de ser preparada. Tinha que preparar o aluno pra que mais lá na frente ele pudesse aprender a ler e escrever. Eu achava que tinha que cobrir os pontinhos, que tinha que ligar. Eu fiz isso muitas vezes na minha vida escolar e achava que tinha que ter essa preparação, para depois entender, depois... Naquela hora a criança não entendia o que era ler e escrever. Levar o texto para a sala de aula, nem pensar, porque o aluno não vai entender o texto, aluno pequeno só entende estórinha, coisas mais bobinhas, mas ler um texto de jornal, uma revista, falar de coisa científica, não! Coisa de aluno é cobrir pontinhos, é repetir o b com a: ba, b com e: be, fazer listas de palavras, enfim exercícios com letras e sílabas soltas, palavras chaves, textos acartilhados como referência e eixo do trabalho.

Eu usei muito a cartilha, era aquele amuleto que a gente carregava e usava. O aluno tinha que ler aquele texto, outro não, tinha que ler aquele texto e escrever naquele formato, num outro formato não servia. Se não saiu daquele formato da cartilha já não adiantava mais, porque estava errado. Eram textos de cartilha para fazer junções dos fonemas, daquelas letrinhas que você queria que a criança fixasse, gravasse mesmo, onde havia ausência de

sentido. Eu tirava a potencialidade da criança de colocar sentido naquilo que ela gostaria de escrever. Aprender era sinônimo de repetir para decorar e poder aprender. A transmissão da professora como eixo da prática pedagógica. Quer dizer, aprender pra repetir daquele jeito, não repetiu igual, está errado.

A professora era o centro, o eixo, a pessoa capaz e potente, aquela que retirava do outro sujeito qualquer tipo de potencialidade, ou seja, eu não via no outro, uma via de mão dupla. Eu aprendendo com ele e ele comigo. Era um lado só, eu. O erro como evidência do não saber, do desconhecimento. Não fez daquele jeito que eu pedi, está errado.

Então eu lembrava de mim, quando criança, eu sabia que sabia fazer as tarefas e a professora não aceitava e, depois de tantos anos, percebi que reproduzia tudo aquilo. Sentia-me muito incomodada com isso, mas eu não tinha outro parceiro com quem conversar, com quem expor. Só quando cheguei no ISERJ, encontrei um trabalho interessante na alfabetização.

No ISERJ encontrei uma professora chamada Margarida e eu tive contato direto com ela porque trabalhava com alfabetização. Nós começamos a conversar logo no primeiro dia e ela foi logo me questionando, me fazendo mil perguntas e eu pensava assim: porque essa professora está me perguntando tanto? Mas, por que você não trabalha assim? Você já fez assim? No primeiro dia em que eu peguei a turma ela começou a me perguntar e eu me sentia incomodada com tantas perguntas, mas aí eu fui encontrando outras pessoas, colegas que foram me ajudando a pensar e colocar aquelas minhas dúvidas para fora.

Então, eu mudei minha prática alfabetizadora e hoje uso o texto como referência da ação pedagógica. A primeira coisa é que temos uma relação de ir e vir, eu e os alunos, eu e minhas colegas, eu e a escola, nós somos o coletivo, já não sou mais individualizada. Eu faço parte de um coletivo que tenho que ouvir, tenho que pensar, tenho que agir, mas participando, socializando, dividindo os saberes. E o texto como referência da ação pedagógica foi um marco interessante, porque ele vai referenciando para mim que as crianças produzem textos e possuem saberes muito interessantes.

Aprendi que as crianças são produtoras de saberes e produzem conhecimentos. Eu não posso descolar minhas aulas daquilo que elas trazem como bagagem e achar que elas não produzem conhecimentos. Nessa turma em que eu estou, e nas outras turmas com as quais eu trabalhei com esse foco, as crianças aprendem a levantar hipóteses, discutir entre elas e comigo, professora. Aprendem a discordar, concordar, errar, acertar, ajudar e ser ajudado. A relação dialógica é um eixo do trabalho pedagógico. Há uma circularidade de saberes e de potencialidades. Não há um potente, todos os são dentro das suas diferenças.

Os erros são pistas que as crianças vão nos mostrando e indicam o conhecimento que aquelas crianças têm. O erro sinaliza o processo de conhecimento vivenciado pelos alunos. O que já sabem? O que ainda não sabem? É uma avaliação investigativa, antes eu avaliava por

avaliar, avaliava o produto. Fui aprendendo a avaliar no processo. É muito difícil, porque a gente tem uma concepção muito marcada ainda pelas coisas da medida da posição. Mas foi preciso eu passar por isso, para perceber que processos são aqueles que as crianças vão apresentando ao longo do ano, que saberes são esses.

Aos poucos fui tendo a compreensão de ter a diferença como vantagem pedagógica. Eu levei muito tempo para entender o que é isso, muito tempo para compreender um pouco mais o que é a diferença, a heterogeneidade, porque antes eu falava muito que a turma era heterogênea, mas eu não entendia a minha prática, não refletia sobre o que falava. Hoje, estou muito mais feliz com essa prática alfabetizadora que desenvolvo.

4.2- Professora Michele

(...) eu via que aquele jeito tradicional de alfabetizar não estava legal, porque quem tinha apoio em casa, quem tinha interação com os pais, se alfabetizava, mas e as outras crianças que não tinham? (...)
Michele

Eu não consigo me lembrar como fui alfabetizada, só lembro que minha irmã foi com “O Sonho de Talita”, mas eu vou perguntar pra minha mãe e depois marcamos outro encontro. A única coisa que me lembro é que eu falava e repetia muito o ‘a, e, i, o, u’ numa escola que eu freqüentava lá em Olaria.

Minha primeira formação não foi como professora, foi como Técnico em Química. Eu fiz o 2º grau técnico, trabalhei em laboratório, mas sempre querendo ser professora. Minha família me empurrou para outro lado, porque minha mãe é professora e achava que a remuneração não era boa e eu não teria possibilidades de crescer nessa profissão e, desta forma, eu fui empurrada para ser técnica em Química. Eu estudei na Escola Técnica Federal e prestei até vestibular para Engenharia Química.

Fiz a 8ª série no Colégio Luso Carioca e fui me preparando para estudar na Federal de Química. Mas eu sempre pensava que quando eu me formasse em Química e ganhasse meu próprio dinheiro, voltaria para fazer o Normal à noite.

Eu não era feliz lá na Escola Técnica e vivia pensando assim: - quando eu me formar, ganhar o meu dinheiro, eu faço o Normal, e foi assim que aconteceu. Quando já tinha o meu dinheiro, paguei o curso Normal particular. Era à noite e só tinha as disciplinas pedagógicas, aquela parte das Didáticas... No curso Normal, tínhamos que aprender a dar aulas o tempo todo. Tive contato com alguns teóricos, como Piaget e outros, mas as coisas que aprendi

ficaram muito rápidas, em defasagem, porque quando fui para a escola, usei muito pouco do que me haviam ensinado no Normal.

Depois fiz Adicional na Escola Normal Carmela Dutra e, em seguida, fiz Faculdade de Pedagogia e não parei mais de estudar. Nesse meio tempo, nasceu o Guilherme, meu filho, e ficou muito complicado para estudar, porque meu filho ainda é muito novinho.

Quando cheguei na escola, comecei a trabalhar com o ‘ba,be,bi,bo,bu’ mesmo, numa turma de CA, porque era o jeito que me haviam ensinado na escola e depois no Normal, mas eu via que aquele jeito tradicional de alfabetizar não estava legal, porque quem tinha apoio em casa, quem tinha interação com os pais, se alfabetizava, mas e as outras crianças que não tinham? Essas ficavam pra trás e demoravam muito mais tempo para serem alfabetizadas.

Depois dessa turma, resolvi trabalhar na Educação Infantil, mas sempre inquieta com essa questão da alfabetização. Foi quando assisti a uma palestra na Faculdade Estácio de Sá, no Shopping Nova América, com a Professora Carmen Sanches, que falava sobre o aprendizado da leitura e da escrita na Educação Infantil, que me despertou sobre a mudança que deveria acontecer na minha prática. Então, ela nos sugeriu livros que poderíamos ler e eu tirei todo proveito que pude daquela palestra. Eu nunca tinha ouvido falar nem nos parâmetros para a Educação Infantil. Tudo que ouvi, naquela palestra, mexeu muito comigo.

Então, eu comecei a perceber que aquele caminho que eu estava seguindo o do ‘ba, be, bi, bo, bu’, não estava bom, e comecei a ler e estudar sobre a construção da escrita. No Adicional, havia estudado muito pouco sobre a construção da escrita, e na Faculdade, um pouco mais. Então, eu comecei a ler e a testar com meus alunos, pra ver se aquelas hipóteses da construção da escrita eram verdadeiras e aí bateu, estava lá na minha prática, o que eu tinha estudado um pouco na Faculdade e eu estava vendo acontecer com a minha turma. Então eu vi que dava certo e comecei a mudar minha prática com as crianças.

Eu lembro que na minha infância participei de muitas brincadeiras e a questão da leitura estava sempre presente, pois minha mãe lia muito para mim. Agora estou me lembrando que eu me alfabetizei na escola, na classe de alfabetização, antigo CA, eu não fiz o Jardim de Infância. Naquela época o jardim não era tão valorizado e minha mãe me tirou, porque eu chorava muito.

Alfabetizei-me na escola com o método tradicional, mas é um caso diferente, porque eu tinha todo apoio em casa, com pessoas que interagiam comigo. Meu pai era leitor e minha mãe lia todas as noites para mim. Foi aí que eu me interessei em ler, porque minha mãe lia muito devagar e eu queria ler mais rápido. Eu sempre tive muito jeito para ler e explicar tudo a todo mundo e acho que foi nessa época que senti vontade de ser professora.

Hoje ainda estou aprendendo a alfabetizar e acho que é bem melhor com o texto, do que aquele jeito tradicional de quando eu comecei, porque agora estou vendo mais resultados e nós aqui na escola estamos mais felizes. Do outro jeito dava uma aflição e as pessoas me

mandavam começar tudo de novo quando as crianças não aprendiam. Desse jeito, com o texto, as crianças começam a escrever de ponta a ponta, e no passado a gente ensinava uma letra de cada vez, o que é contrário às hipóteses que a criança vai formulando.

Percebi que não era preciso trabalhar a coordenação motora para depois trabalhar a leitura e a escrita e ainda bem que tudo isso mudou. Foi preciso que eu lesse muito, trocasse informações com outras colegas e fosse testando no dia a dia com as crianças. Portanto, é fundamental ter alguém para trocar as experiências e informações sobre o que deu certo e o que não deu, o que precisa melhorar ou o que ficou bom. A troca é fundamental!

Hoje eu sei que todas as crianças estão aprendendo, mas umas demoram um pouco mais de três anos, mas com esse trabalho, com o texto, a maioria dos alunos está alfabetizada e escrevendo muito bem e sem medo.

Até pouco tempo eu achava que a professora não devia acompanhar a turma nos três anos de ciclo, mas agora eu acho que deve porque algumas crianças têm uma certa dificuldade de ler e escrever no tempo designado pela escola e demoram um pouco mais. Com a mesma professora ele se sente mais seguro para continuar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Já trabalhei muito com a silabação, mas hoje eu levo em conta a construção da escrita e foi essa a mudança principal que aconteceu no meu trabalho, porque eu levo em conta a construção. Penso muito nas maneiras, em como posso ajudar meu aluno no levantamento de hipóteses, porém precisamos compreender que aquele monte de letrinhas e ‘minhoquinhas’ que ele escreve no começo, já é uma escrita. Antigamente queríamos que logo de início as crianças escrevessem da maneira correta e aceita pela sociedade.

A partir do momento em que passamos a conhecer e compreender como as crianças aprendem e quais são as etapas que elas passam, a gente compreende essa questão da ‘cobrinha’, que antigamente pensávamos que o menino não sabia nada, hoje sabemos que ele está iniciando sua escrita. Então, a principal mudança foi a de termos o conhecimento de como as crianças aprendem. Passamos a compreender o que se passa com os alunos quando ele está tentando escrever. Dessa forma, conhecendo o que está acontecendo, a professora não vai mais dizer que a criança não sabe nada e não aprende, e sim, que ela está caminhando.

4.3- Professora Isabel

(...) foi muito difícil convencer os pais da necessidade de mudança de postura na prática alfabetizadora (...)
Isabel

Eu fui alfabetizada pela minha mãe, entrei no Jardim e chorava demais. Quando eu via que minha mãe ia saindo inventava pra professora que tinha esquecido alguma coisa com ela e a professora deixava ir buscar, e eu agarrava minha mãe pra ela não ir embora. Eu lembro que na minha turma tinha uma menina que era surda e muda e ela era um pouquinho maior que os outros alunos, e eu morria de medo dela porque ela não falava, ela urrava, gesticulava muito e dava aqueles gritos, e eu tinha muito medo da menina, ninguém conversava comigo sobre ela.

De tanto eu chorar, minha mãe me tirou da escola pública em Caxias e, no ano seguinte, ela tentou numa escola mais próxima da minha casa. Nessa escola tinha um menino que quando a professora saía da sala ele trancava a porta e tirava a fechadura e todo mundo ficava preso. Essa situação me deixou apavorada e, com muito medo, também não fiquei. Aí minha mãe começou a me alfabetizar em casa. Ela usou uma cartilha que se chamava “No Reino da Alegria”. Ela comprou a cartilha e sempre me ensinava na cozinha. Ela ia fazendo as coisas e eu sentada na mesa estudando, ela me ensinava a ler, alguma coisinha de gramática e de matemática. Com oito anos eu e meu irmão fizemos uma prova em outra escola e fomos direto para a segunda série. Dali pra lá, não tivemos mais problemas de ficar na escola.

Depois de alguns anos de estudos, consegui passar num concurso para ser professora do município e comecei a alfabetizar fazendo aquela salada, uma misturada, pegando um pouquinho ali e um pouquinho aqui, de tanto participar de cursos, congressos e palestras que sempre falavam dessa nova prática. O problema é que nesses lugares, as pessoas falavam de teorias e mostravam uma prática que já estavam prontas, mas como chegou até ali, ninguém falava.

Então comecei a pensar que entre a teoria e o resultado, existe o caminho do meio, e é esse que a gente precisa conhecer. Aí, fui convidada para fazer um curso de alfabetização mesmo, e aí nós começamos a vivenciar como é a prática do dia a dia e como se tem que fazer dentro da sala, como devem ser as atividades, as interferências da professora.

No passado nós tínhamos que separar as crianças por conhecimentos e aí tínhamos turmas boas e ruins. Nessa prática alfabetizadora todos os alunos têm saber e o aluno trabalha junto com o outro e há uma interação entre todos. Sei que ainda cometo muitos erros no meu trabalho, mas procuro superar conversando com outras professoras mais experientes e faço cursos que me ajudem a enfrentar os desafios na minha prática.

Quando eu comecei a alfabetizar com outros métodos no município, eu me sentia desmotivada porque eu trabalhava muito, repetia muito, corrigia muito e não via o resultado. Com essa nova maneira de alfabetizar, com o texto, parece até uma revolução, mas a gente vai todo mundo junto e você vê acontecer. Não é um trabalho monótono, como aquele da prática antiga, somente com repetições. Acho agora melhor, porque todos os alunos podem e sabem o que está acontecendo com ele e, com isso, tem mais segurança para escrever tudo o que ele deseja.

Hoje, não há uma dificuldade específica na hora de escrever, porque se você fala pra uma criança o c com o e ela não conhece essas letras vai ser a mesma coisa que pedir para ela escrever alguma coisa com br, pois quando ela está aprendendo, tudo é uma dificuldade, então não precisamos separar nada. Eu percebo que dentro dessa prática alfabetizadora as crianças saem escrevendo mesmo e não é só colocando símbolos que decoraram, elas saem conscientizadas das coisas e bem críticas, porque aprendem a construir não só o conhecimento da leitura e da escrita, mas todo conhecimento que está a sua volta.

Então, a criança se alfabetiza de uma maneira crítica e por dentro de todos os assuntos, podendo conversar com você e com o outro no mesmo nível e não é mais aquela que fica encolhida num canto só recebendo tudo pronto e não fala nada sobre qualquer assunto atual. Ela própria lê o jornal, conversa, discute e traz para dentro da sala de aula assuntos para debater com os colegas e a professora. Essa construção não é só da leitura e da escrita é do ser por completo, e eu acho que isso aí é o mais importante de tudo, porque a gente precisa deixar no mundo cidadãos conscientes que possam modificar essa situação que estamos vivendo.

Eu acho que essa mudança pode acontecer a partir dessa prática alfabetizadora e não daquela outra em que a criança só lia “O menino viu a uva”. Agora os textos são da realidade das crianças, da vida de todos nós.

Aos poucos as professoras estão se conscientizando de que é preciso essa mudança na prática alfabetizadora e que não adianta ficar com aquela coisa “ah!, eu não tenho segurança...” e continuar com aquela prática antiga. Eu acho que é daí que aparece a questão de que na escola pública não se aprende, mas a gente precisa mudar, porque o mundo mudou e as crianças não são mais as mesmas. O sentido de família que tínhamos mudou, as crianças agora só têm a mãe e a escola, e a mãe precisa trabalhar. Então não adianta ficar mandando dever de casa que a criança não sabe fazer sozinha, porque a mãe não está lá pra ajudar.

No passado, quando mandávamos uma lição pra ele estudar em casa, no dia seguinte o aluno vinha com tudo decoradinho, mas hoje em dia não tem mais isso e quando eles retornam com o dever pronto, foi porque eles fizeram por eles próprios, pois não tem mais ninguém em casa pra isso. A escola agora é quem dá esse suporte dentro da sala de aula. Nós precisamos aceitar a realidade e promover mudanças. Nossos alunos agora não têm família leitora, há

pouco acesso a leituras em casa e é esse aluno que você tem pra alfabetizar, e com a prática alfabetizadora antiga você não consegue.

Estamos vivendo um período de transição e nem todos os professores perceberam a necessidade dessa mudança de postura na prática. Aqui nessa escola eu tive muitos problemas quando comecei com essa prática alfabetizadora, porque os pais não aceitavam, eles queriam que eu ensinasse com o ‘ba, be, bi, bo, bu’ e eu tive uma dificuldade grande. Mas a direção da escola me apoiou e, junto com outras professoras, conseguimos modificar um pouco o pensamento dos pais.

Para eles, a escola ainda precisa ser daquele jeito antigo e nós, professoras, conseguimos convencê-los de que daquele jeito só era possível naquele outro tempo em que as crianças tinham os pais para ajudar em casa e viviam numa outra época em que a criança tinha todo um suporte. Hoje temos que pensar também nesses que não têm apoio, que é a maioria e então se tornou uma prioridade pensar naquelas crianças que não têm suporte, porque aqueles que conseguem, nem precisam do professor.

4.4- Professora Cláudia

(...) Depois de muito estudo e anos de exercício nessa prática alfabetizadora, eu cheguei à conclusão de que a gente já fazia tudo, não era preciso esquecer o que já sabíamos em termos de alfabetizar as crianças, mas quando chegou o Construtivismo, nos fizeram pensar que nós não sabíamos nada, e que tudo era novo (...).
Cláudia

Desde pequena eu sempre tive vontade de ser professora, porque minha mãe não sabe ler e escrever e eu queria ser professora para ensiná-la. Sempre que eu falo nisso, eu me emociono. Sempre estudei em escola pública. E o único trauma que tenho é que mesmo depois de formada não consegui ensinar minha mãe a ler e escrever. Quando eu já estava formada, ela não quis mais e até hoje ela sente vergonha disso. E eu morria de vergonha quando criança, pois minha mãe não ia às reuniões porque ela não sabia ler e escrever. Então, desde pequenininha, quando eu brincava de boneca eu já dizia que queria ser professora. Mas as voltas da vida não me deixaram ensinar minha mãe.

Minha família era muito pobre, mas eu me lembro que minha mãe botava as quatro filhas na mesa, à tarde, para fazer o dever da escola. E era todo mundo na escola pública. Ela, todos os dias, dizia pra gente: eu quero que vocês tenham aquilo que eu não tive.

Nós estudávamos na Escola Paula da Fonseca e não tinha uma de nós com caderno amassado, com orelhas ou rasgado, porque minha mãe vigiava aquilo tudo e não aceitava o descuido com o material. A gente não podia escrever de caneta no livro, porque ele servia para a outra irmã no ano seguinte.

Eu e a Luciene tínhamos só um sapato e uma sandalhinha branca para nós duas. Então minha mãe a colocou para estudar de manhã e eu à tarde. Eu chegava cedo na escola e ficava sentadinha lá, esperando a Luciene sair para trocarmos de sapato, porque a Diretora era muito temperamental e não aceitava que nós não estivéssemos com o uniforme. A Luciene ia embora com a sandália e eu ficava com o sapato na escola.

Eu me lembro que fui alfabetizada pelo método “Beto e Bia”, é tão antigo que eu já nem me lembro direito como é. Só sei que foi na escola pública.

Com o passar dos anos, minha irmã mais velha foi ser professora, mas não quis dar aulas, as outras duas não quiseram ser professora. E eu fiz Normal com uma vontade louca de ser professora e logo *de cara* passei no primeiro concurso que fiz para o município. Passei e fui trabalhar em Santa Cruz, na favela do Cesarão.

Essa não foi a minha primeira experiência. Eu comecei a lecionar numa escola Montessoriana que era maravilhosa, com poucas crianças, oito ou dez criancinhas, muita fartura de material e depois de três meses trabalhando, passei no Município. Eu não sabia o que fazer; então, quando cheguei em casa, o meu pai disse: - vai trabalhar no Município, porque é um emprego para o resto de sua vida. Então chamei as duas coordenadoras da creche Montessoriana e falei que havia passado no Município e elas me aconselharam a assumir e eu tive que treinar uma outra professora.

Lá em Santa Cruz eu nunca peguei alfabetização e a diretora me fez a proposta de pegar uma turma de 2ª série e folga na segunda-feira. Naquela época tinha aula aos sábados, as turmas funcionavam em esquema de rodízio. No ano seguinte, peguei uma turma de alfabetização e comecei a alfabetizar com a “Talita”. Eu achava que só sabia alfabetizar com a “Talita”. Algumas pessoas alfabetizavam com a “Abelhinha”, mas eu não sabia fazer os barulhinhos. Eu achava que as crianças aprendiam mais rápido com este método, mas eu achava que não sabia usar os barulhinhos.

Quando eu pedi remoção de Santa Cruz, para mais perto de casa, vim direto para a Escola Tarsila do Amaral e peguei uma turma de alfabetização. Usei a cartilha da “Pipoca”, e minha turminha foi maravilhosamente bem e eu segui com eles, até a quarta série. E fiz isso algumas vezes, até que minha colega não quis mais ficar na alfabetização comigo e eu continuei sozinha. E continuei a alfabetizar com outros métodos tradicionais e dava certo.

Quando chegou o Construtivismo eu não acreditei, achei que não daria certo, mas por teimosia resolvi continuar na alfabetização. Foi uma bomba para todas nós, eu reclamei muito, porque jogaram tudo na nossa cabeça de qualquer maneira e ninguém sabia o que ia fazer.

Então comecei a fazer uma série de cursos e palestras, foram vários anos e hoje, com o ciclo há seis anos, eu acho que é o que faltava para a Educação. O primeiro ciclo de formação é importante, porque quando a gente está na prática, na sala de aula, sempre diz assim: - faltou um pouquinho para esse menino ler e no ciclo a gente vê que aquele pouquinho que faltou ele consegue no ano seguinte, dentro do ciclo.

A criança que aprende a ler e escrever dentro do ciclo sai uma gracinha, faz uma terceira série excelente e segue bem, porque o ciclo é um trabalho que dá continuidade ao trabalho alfabetizador e antigamente isso não existia.

Depois de realizar muitos estudos e, anos de exercício nessa prática alfabetizadora, eu cheguei à conclusão de que a gente já fazia tudo, não era preciso esquecer o que já sabíamos para alfabetizar as crianças, mas quando chegou o Construtivismo nos fizeram pensar que nós não sabíamos nada e que tudo era novo.

Hoje eu percebo que já fazia muita coisa do Construtivismo. Mas quando ele chegou, a impressão que dava era que nós não sabíamos mais nada sobre os modos de alfabetizar. Reconheço que algumas atividades que eu faço hoje, eu não fazia antes, por exemplo: eu jamais daria a uma criança, um caderno de produção de texto, em março. Hoje, eu faço isso. E o que é que eu desejo? Que eles não tenham medo ou vergonha de escrever. Eu descobri que o que impulsiona a criança a escrever é o não ter vergonha, é o achar que sabe, que consegue. Então quando você apresenta o texto da música “o sapo não lava o pé”, ele se sente feliz, porque conhece a música e sabe que ele sabe. Acredita que sabe, e por isso escreve sobre ela de mil maneiras que se possa imaginar. Construindo, as crianças escrevem sem medo nenhum de errar e aí você percebe direitinho a fase em que a criança está. Eles escrevem naturalmente.

O jeito que eu comecei a alfabetizar também dava certo, mas de uma outra maneira. Eu acreditei que o Construtivismo daria certo quando eu percebi, nos muitos cursos que fiz, que eu já fazia aquilo tudo, com um outro nome e outra roupa. Quando as dinamizadoras colocavam os assuntos, estes eram apresentados de maneira muito teórica e ficava difícil para o professor novo perceber como se fazia. Só com a turma você ia percebendo que tudo o que eles propõem nos cursos, você já fazia, e assim eu me senti segura para continuar alfabetizando.

Os cursos me fizeram perceber que a coisa não era tão nova assim. O modo como nos foi passado não foi correto e aconteceu muito rápido a coisa nova: “agora mudou... não se alfabetiza mais assim... você não sabe”. Tudo isso assustou muita gente. Mas, com o passar do tempo, eu fui percebendo que não era bem assim. Hoje, eu não uso mais cartilha, mas muitos trabalhinhos que eu dava no passado ainda dou, só que com uma roupagem diferente.

No início eu também achava que o Construtivismo não ia dar certo, uma amiga que eu tinha de anos no trabalho com a alfabetização, não quis continuar. Mas eu resolvi investir e, quando deu certo, logo na primeira vez, me senti mais confiante e continuei. Também

organizamos uma equipe de trabalho com alfabetização aqui na escola e isso nos ajudou muito, porque trocamos o tempo todo. Logo quando o Construtivismo chegou não havia aqui uma equipe formada e algumas pessoas resolveram trabalhar em outras séries.

Eu acho que consigo alfabetizar porque acredito que vai dar certo e vejo o crescimento das crianças ali, no dia a dia, e mesmo aquele que falta um pouquinho para conseguir, no ano seguinte consegue. Então, eu acho que o primeiro ciclo para a alfabetização é muito importante porque a criança tem mais tempo para conseguir se alfabetizar. Sinto-me muito feliz quando, ao final do ano, recebo aquelas cartinhas de amor que tanto eles gostam de fazer e fico me lembrando do início do ano, quando ele só fazia aqueles risquinhos. Hoje eu sei que ele estava fazendo tentativas e que aquilo já era uma escrita. É claro que tem alguns erros ali na escrita dele, mas aos poucos eles vão percebendo.

Hoje sou a professora mais antiga da escola, mas por acreditar no sucesso da alfabetização, ainda continuo investindo nela. Muitas colegas da escola me dizem que eu não deveria ficar no trabalho cansativo da alfabetização, mas eu não desisto e faço com muita vontade. Esse ano tenho duas turmas de alfabetização e elas têm 35 crianças à tarde e 30 pela manhã, e nessa turma da manhã tem um menino surdo que já está começando a ler. Ele usa aparelho e lê os meus lábios, eu só preciso falar devagar. Minhas duas turminhas já estão lendo quase tudo.

É isso que o horizonte do texto proporciona a gente, quando eu chego no x eles já viram ele no texto, e fica muito mais fácil pra eles. É um trabalho braçal e cansativo, mas eu quero pegar alfabetização para ajudar essas crianças. Eu não sou melhor do que ninguém, só que a realidade divulgada é muito triste e se eu estou no sistema educacional, preciso fazer alguma coisa para contribuir. E não é por eu ter 23 anos de prática, só aqui nessa escola, por eu ser a mais antiga, que preciso deixar de alfabetizar. E hoje, aqui na escola, trabalhar com uma equipe no primeiro ciclo tem sido muito gratificante.

A diretora da escola, esse ano, me perguntou se eu desejava trabalhar na sala de leitura, mas eu não quis, primeiro porque eu gosto de ter a minha turma e segundo porque a professora da sala de leitura fica cobrindo as faltas e licenças que as outras professoras precisam tirar. Então ela acaba sendo professora de muitas turmas e quase não faz o trabalho de sala de leitura. Além do mais, eu gosto de alfabetizar.

No Curso Normal nós aprendemos a alfabetizar com o ‘la, le, li, lo, lu’ e eu aprendi a alfabetizar decorando e estudando o manual da “Talita”. Não se alfabetizava de outra maneira. O que eu tinha em mente era o plano de curso, o plano de aula, a cartilha tal e vamos pular tal página e depois voltar, foi assim que eu aprendi.

Hoje o trabalho alfabetizador é bastante diferente, porque você pensa nas atividades e desenvolve junto com as crianças, e o texto faz com que a criança tenha uma visão da palavra num contexto, então ela compreende que aquela palavra tem sentido. E começam a escrever

muito bem e sem medo de errar. O problema é que nós, professoras, não aprendemos dessa maneira, nós aprendemos a usar aquele método, daquela maneira e tudo certinho. Eu reconheço que desse jeito é mais trabalhoso para a professora, mas para a criança é mais prazeroso, porque ela se sente capaz.

A instituição família, hoje, acabou, e a criança só tem a escola e Deus. Lá na escola, 90% dos alunos têm os pais separados. Esse ano eu tenho muitas crianças que nunca vi a mãe, e eles nem sabem onde elas estão. Por isso, eu só passo trabalho de casa que eles sabem fazer e que já fizeram na sala comigo. Não adianta passar um trabalho que eles não saibam fazer sozinhos, porque sei que lá na casa deles, não há ninguém para ajudá-los. Tem muita professora no município que está na alfabetização porque quer e acredita no trabalho que faz. E muita gente não investe no trabalho alfabetizador, porque pensa que é tudo novo, ainda não entendeu que nesse trabalho podemos aproveitar tudo o que já sabemos sobre alfabetização.

V- AS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS ENTRELAÇANDO FIOS DA FORMAÇÃO

*Articular historicamente o
passado não significa
conhecê-lo como ele de fato
foi. Significa apropriar-se de
uma reminiscência, tal como
ela relampeja no momento de
perigo.*
Walter Benjamin

Como articular passado e presente numa perspectiva de encontrar pistas para o futuro? De que maneira devo conduzir minhas histórias entrelaçando-as com as histórias das professoras que participam dessa pesquisa?

Refletir e discutir em um texto acadêmico a experiência de formação de professoras alfabetizadoras me instiga e, ao mesmo tempo, me faz assumir uma postura inquieta, pois este lugar, para mim, tem como princípio o inacabamento, a incompletude, e, sendo assim, me sinto cercada de dúvidas sobre maneiras de fazer um estudo utilizando a palavra escrita. Recordo-me das palavras de Clarice Lispector dizendo que *escrever é duro como quebrar rochas*.

Tenho consciência de que esse movimento é individual e, ao mesmo tempo, coletivo e que preciso perseguir e encontrar minha própria marca na escrita desse texto. Mas, como encontrá-la? Como bem nos disse Benjamin (1994), a narrativa tem gravada as marcas do narrador, tal como o vaso de barro traz as marcas do oleiro que o modelou. E, mais uma vez, estou aqui imprimindo minha marca nesse movimento de escrita, onde o presente me remete ao passado e o passado me traz ao presente.

Que fios devo puxar para entrelaçar minhas histórias com àquelas das professoras que narram suas histórias nessa pesquisa? Como fazer para não aprisionar ou deixar de mencionar no texto escrito as descobertas, tensões, conflitos, intuição, construções e desconstruções que fui percebendo nas tranças com minhas histórias e as histórias ouvidas? De que forma devo escrever o que ouvi das professoras? Como lidar com as narrativas visando discutir saberes e fazeres das professoras colaboradoras?

Esse registro escrito precisa ser feito uma vez que encontro nas memórias do passado, utopias que dão sentido às ações cotidianas no tempo presente, fornecendo-nos pistas que contribuam para a construção de práticas alfabetizadoras mais solidárias e comprometidas com a alfabetização das crianças das classes populares. Refletir sobre a experiência através da

narração possibilita torná-la viva porque está vinculada àqueles que a produziram (SAMPAIO, 2003).

Ao fazer a opção de realizar a pesquisa na ótica da investigação narrativa, busco compreender os saberes docentes presentes nas falas das professoras alfabetizadoras, e o modo como foram construindo e se apropriando de conhecimentos ao longo de sua vida.

Considero esse momento muito importante, pois, ao ler e reler as narrativas das professoras, desequilibro minhas certezas, mas tenho a possibilidade de ressignificá-las. Connelly y Clandinin (1995) *afirmam que cuando investigadores y practicantes, cuentan historias sobre su relación en la investigación, es muy posible que sean historias que se refieran a la mejora en las propias disposiciones y capacidades* (p.19).

Portanto, a narrativa supõe uma seqüência de acontecimentos que nos presenteia com a possibilidade de revelar fios que ficaram esquecidos no tempo, mas que, ao serem lembrados, nos inscrevem numa história bem próxima da realidade.

Tenho consciência de que o prazer de narrar-se favorece a reconstrução da memória pessoal e também coletiva, inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir dessas tentativas, compreender e atuar.

Por mais que as professoras compartilhem idéias comuns, a diversidade de saberes e fazeres é o complemento que enriquece o diálogo entre elas. Pérez, ao escrever sobre professoras alfabetizadoras, nos informa que *é através da narrativa que as professoras se descobrem e se deixam conhecer*. Portanto, essas narrativas *são ao mesmo tempo instrumento de investigação e de formação* (PÉREZ, 2003:30).

Ao puxar os fios de suas histórias de vida passamos a ouvi-las com um toque mais sensível e vemos, aos poucos, buscarem explicações e descobrirem caminhos que nem sempre são disponibilizados para outras pessoas, mas que, ao serem delicadamente apresentados, revelam a complexidade que envolve a formação da professora alfabetizadora.

Quando me propus a realizar este estudo, minha intenção era estabelecer diálogos que pudessem me ajudar a dar continuidade à minha formação, mas que também ajudasse a compreender aspectos que somente com a teoria não é possível dar conta. Afinal, como é possível conhecer a trajetória de formação de professoras alfabetizadoras sem ouvi-las?

Aos poucos fui convidada a descobrir, pensar e repensar sobre algumas certezas que carregava comigo sobre o processo de alfabetização e, assim, fazer incursões por lugares não vistos antes por mim, mas que no diálogo com essas professoras está sendo possível perceber o quanto são incertos e complexos os caminhos da formação.

Ao ouvir, ler e reler as histórias narradas por cada professora percebo que cada uma tem consciência do quanto é precioso o trabalho que desenvolve e quais as consequências sociais, políticas e econômicas destinadas àqueles que, por algum motivo, não sabem ler e escrever. Por isso, se colocam numa busca incessante de soluções para os desafios que a cruel realidade lhes coloca. Voltamos à questão inicial que me mobiliza na realização dessa pesquisa: Como um grupo de professoras que alfabetizam crianças das classes populares vivencia seu processo de formação?

5.1- Aproximando um olhar sobre a trajetória inicial de escolarização

Ao trazer para este texto as lembranças do período inicial de escolarização, percebo que a narrativa marca um olhar sobre si em diferentes situações da vida, nas quais se articulam tempo, memória, esquecimento e alegrias que permitem uma conexão com pessoas, lugares, escolas e dimensões sobre a experiência de cada um.

A memória vincula-se a experiências e aprendizagens advindas do sujeito a partir de diferentes grupos aos quais pertence. Quando as professoras colaboradoras dessa pesquisa recordam sobre o início de sua trajetória escolar, a família e a escola quase sempre têm um papel fundamental nessa fase da vida.

A professora Ana Paula apresenta seu período inicial de escolarização como um dos melhores momentos de sua vida, apontando o quanto é importante para as crianças um ambiente acolhedor na infância.

Minha escola até a oitava série foi a escola pública do município, eu nunca tinha estudado em outro lugar antes. Entrei no Jardim de Infância, como era chamado antigamente, e esse foi o melhor momento da minha vida dentro da escola. Não era só brincadeira, mas era um lugar mágico, era um lugar gostoso, a professora era serena, calma, paciente e contava muitas histórias. Eu me lembro de momentos muito gostosos no Jardim de Infância: de contação de histórias, de brincadeiras, de merenda, eu ainda me lembro do cheiro da merenda (Professora Ana Paula, 2007).

A memória inscreve-se numa dimensão genealógica que permite um processo de recuperação do eu em diferentes espaços, onde a mesma alimenta-se do material recebido pelas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, constituindo identidades e subjetividades

que potencializam uma relação entre as experiências vividas e os sentimentos que ajudam a fortalecer as dimensões experienciais da memória de escolarização.

Muitas marcas e problemas da vida cotidiana fazem com que os sujeitos, ao selecionarem aspectos de sua vida num exercício de reflexão, tragam à tona elementos fundamentais que determinam que, desde a infância, já eram movidos por questões familiares que o incentivavam nessa trajetória de escolarização.

Thompson (2002), em seu texto “A memória e o Eu”, afirma que recordar a própria vida é fundamental para o nosso sentimento de identidade, continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança. Sendo assim, a pessoa parte dos sentidos e significados que foi atribuindo num processo metanarrativo porque expressa o que ficou guardado em sua memória. No que se referem a este estudo, as lembranças do período de escolarização, construídas pelos sujeitos, demarcam um espaço sobre as singularidades de si, onde aspectos familiares demarcam um compromisso afetivo com as marcas pessoais e familiares.

Minha família era muito pobre, mas eu me lembro que minha mãe botava as quatro filhas na mesa, à tarde, para fazer o dever da escola. E era todo mundo na escola pública. Ela, todos os dias, dizia pra gente: eu quero que vocês tenham aquilo que eu não tive. Nós estudávamos na Escola Paula da Fonseca e não tinha uma de nós com caderno amassado, com orelhas ou rasgado, porque minha mãe vigiava aquilo tudo e não aceitava o descuido com o material. A gente não podia escrever de caneta no livro, porque ele servia para a outra irmã no ano seguinte. Eu e Luciene tínhamos só um sapato e uma sandalhinha branca para nós duas. Então minha mãe a colocou para estudar de manhã e eu à tarde. Eu chegava cedo na escola e ficava sentadinha lá, esperando a Luciene sair para trocarmos de sapato, porque a Diretora era muito temperamental e não aceitava que nós não estivéssemos com o uniforme. A Luciene ia embora com a sandália e eu ficava com o sapato na escola (Professora Cláudia, 2007).

Cláudia fala de si com propriedade e com as marcas da constituição e dificuldades de sua família, mas apresenta-nos o compromisso de sua mãe com a educação das filhas. Falamos sobre os valores fornecidos por sua mãe, que mesmo sem saber ler e escrever, fazia questão que suas filhas o fizessem. Benjamin (1994), quando teoriza sobre a relação do narrador com o artesão, afirma que os sujeitos estabelecem aos contextos de suas narrativas sentidos e marcas que potencializam descrições de suas histórias a partir de suas implicações. Sendo assim, ao trazer o valor que a educação significava para sua família, Cláudia nos revela o papel que sua mãe desempenhava na formação de suas filhas.

Eu lembro que na minha infância participei de muitas brincadeiras e a questão da leitura estava sempre presente, pois minha mãe lia muito para mim. Agora estou me lembrando que eu me alfabetizei na escola, na classe de alfabetização, antigo CA, eu não fiz o Jardim de Infância. (...) Alfabetizei-me na escola com o método tradicional, mas (...) eu tinha todo apoio em casa, com pessoas que interagem comigo. Meu pai era leitor e minha mãe lia todas as noites para mim. Foi aí que eu me interessei em ler, porque minha mãe lia muito devagar e eu queria ler mais rápido (Professora Michele, 2007).

Ao narrarem sobre a infância, o início da escolarização e o processo de formação, as professoras revelam percursos vividos no contexto familiar, escolar e social como lugares que imprimem marcas no processo de autonomização, revelando lembranças e aprendizagens que construíram com seus pais e também no espaço escolar. Michele recorda a maneira como a leitura teve início em sua vida e nos fala acerca do incentivo inicial para que se tornasse leitora. Sabemos que as crianças que têm pais leitores, podem desde pequena lidar, pensar e levantar hipóteses sobre a linguagem escrita.

No que se referem às classes populares, os responsáveis, em geral, procuram garantir a seus filhos o acesso à escola, pois ainda vêem nela uma possibilidade de promoção social, levando-os muitas vezes a realizarem sacrifícios em busca de encontrarem espaços para que seus filhos se insiram nessa cultura letrada.

Ao narrar sobre sua entrada na alfabetização, a Professora Ana Paula nos apresenta as dificuldades que sentiu com a mudança do Jardim de Infância para a classe de alfabetização, pois tinha que desenvolver em casa as tarefas solicitadas pela professora, que eram muito diferentes daquelas desenvolvidas no Jardim de Infância, e sua mãe não podia contribuir com ela, pois não era uma pessoa letrada.

Quando eu passei para a primeira série- porque a gente saía do Jardim de Infância para a primeira série, não passava pela classe de alfabetização -, eu senti muito porque a professora já gritava dentro da sala de aula e aquilo me assustou, mas não era só o grito, era também a frieza, porque a professora do jardim chegava perto, ela dava beijinho, acolhia a gente. Minha mãe não sabia me ajudar em casa, vivíamos tontas eu e ela. Ela tentava me ajudar, mas também não sabia e não tinha a quem recorrer, e eu tinha que fazer o dever de casa, tinha que levar aquilo pronto, e eu não sabia. Como eu era uma criança, não sabia dizer que eu não sabia fazer em casa aquilo que era pedido pela professora. Quando eu chegava na sala de aula, era aquele quadro cheio de trabalho que eu tinha que escrever. Quer dizer, a gente saía do Jardim de Infância direto para a primeira série e já ia escrever (Professora Ana Paula, 2007).

Efetivamente, a família e a escola constituem-se como lugares privilegiados para as diversas aprendizagens que nos constituem. As escolhas que fazemos, desde a infância, ganham sentido na trajetória de escolarização por apresentarem-se como recordações-referências da nossa trajetória.

Eu fui alfabetizada pela minha mãe, entrei no jardim e chorava demais (...) de tanto eu chorar, minha mãe me tirou da escola pública (...) e resolveu me alfabetizar em casa. Ela usou uma cartilha que se chamava No Reino da Alegria (...) comprou a cartilha e sempre me ensinava na cozinha (...) ia fazendo as coisas e eu sentada na mesa estudando, ela me ensinava a ler, alguma coisinha de gramática e de matemática. Com oito anos, eu e meu irmão fizemos uma prova (...) e fomos direto para a segunda série. Dali pra lá, não tivemos mais problemas de ficar na escola (Professora Isabel, 2007).

Isabel, ao lembrar do início de sua escolarização, revela que foi alfabetizada por sua mãe, num contexto familiar, através da cartilha “No reino da alegria”. Ela desejava garantir o ensino da leitura e da escrita, mesmo em casa, para que quando Isabel fosse para a escola no ano seguinte já soubesse ler e escrever.

Ao falar de si no início da escolarização e alfabetização, as professoras inscrevem-se em experiências e aprendizagens individuais e familiares, a partir dos diferentes contextos vividos por cada uma. A maneira como cada uma elegeu para falar de si sobre a entrada na escola e sua alfabetização revela experiências formadoras, porque permite um mergulho interior que dá sentido à sua narrativa, onde cada uma pode fazer associações livres, com base nas aprendizagens que foram construindo. Larrosa (2002) afirma que *não é apenas a presença do passado. Não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa um álbum de fotos. A recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa* (p.68).

Portanto, ao narrarem-se, as professoras partem dos sentidos e significados que atribuem à sua vida, como se fosse uma descrição de si, onde as lembranças e memórias familiares constituem componentes importantes no seu percurso educativo, uma vez que *aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda* (DOMINICÉ, 1988: 56).

A singularidade com que cada professora apresenta sua trajetória inicial de escolarização reafirma a idéia de especificidade de cada percurso de vida, onde os traços educativos apreendidos na família e no processo de alfabetização revelam serem formadoras

as experiências que ocorrem nos tempos e espaços múltiplos de convivência percorridos pelas professoras no decurso da vida.

5.2- Narrativas que apresentam marcas da opção pela carreira docente

Um dos primeiros pontos tomados para essa discussão no âmbito da escolha profissional é a reconstrução da história a partir da memória de cada indivíduo. Ao ler e reler as narrativas fui aos poucos descobrindo e identificando as relações que as professoras estabelecem consigo mesma, com a família, com seus professores da infância, com os rituais pedagógicos da escola e com a profissão escolhida. A presença da família, principalmente da mãe, foi marcante na escolha da profissão. Cláudia, ao trazer suas histórias, nos revela que sempre teve vontade de ser professora e seu objetivo era ensinar sua mãe a ler e escrever e que esse foi o principal motivo de sua escolha pela profissão.

Desde pequena, eu sempre tive vontade de ser professora, porque minha mãe não sabe ler e escrever e eu queria ser professora para ensiná-la. Sempre que eu falo nisso, eu me emociono (...) E o único trauma que tenho é que mesmo depois de formada não consegui ensinar minha mãe a ler e escrever. Quando eu já estava formada, ela não quis mais e até hoje ela sente vergonha disso (...) eu morria de vergonha quando criança, porque minha mãe não ia às reuniões porque ela não sabia ler e escrever. Então, desde pequenininha, quando eu brincava de boneca, eu já dizia que queria ser professora. (...) fiz Normal com uma vontade louca de ser professora e logo de cara passei no primeiro concurso que fiz para o município. Passei e fui trabalhar em Santa Cruz, na favela do Cesarão (Professora Cláudia, 2007).

Mesmo com uma dimensão diferente da professora Cláudia, minha história com a alfabetização inicia-se ainda na infância, pois nessa época ajudava minha mãe na tarefa de ensinar a ler e escrever as crianças dos vizinhos e meus irmãos, em nossa própria casa. Desejava ver meus irmãos lendo e escrevendo. Moita (2000) nos ajuda a perceber que compreender o modo como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Desse modo, percebo que desde a infância a alfabetização de crianças das classes populares deixa marcas em meu caminho. Mesmo depois de ter concluído o Curso Normal, continuei alfabetizando crianças em escolas da rede pública.

Já a professora Michele nos apresenta a família como sendo um obstáculo para seu ingresso no Magistério, pois sua mãe, sendo professora, achava que a remuneração não era

boa e que Michele deveria escolher outra profissão. Mas, confiante em seus objetivos, ao terminar o curso Técnico em Química, ingressou no curso Normal, à noite, contrariando os desejos de sua mãe.

Moita (2000) afirma que ter acesso ao modo como cada pessoa vai se formando *é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com seus contextos* (p.115). Quando a professora Michele apresenta a maneira que encontrou de reagir diante das situações que se apresentaram, demonstra o desejo de estar na profissão.

Minha primeira formação não foi como professora, foi como Técnico em Química. Eu fiz o 2º grau técnico, trabalhei em laboratório, mas sempre querendo ser professora. Minha família me empurrou para outro lado, porque minha mãe é professora e achava que a remuneração não era boa e eu não teria possibilidades de crescer nessa profissão e, desta forma, eu fui empurrada para ser técnica em Química. (...) Mas eu sempre pensava que quando eu me formasse em Química e ganhasse meu próprio dinheiro, voltaria para fazer o Normal à noite. Eu não era feliz lá na Escola Técnica e vivia pensando assim: - quando eu me formar, ganhar o meu dinheiro, eu faço o Normal e foi assim que aconteceu. Quando já tinha o meu dinheiro, paguei o curso Normal particular. Era à noite e só tinha as disciplinas pedagógicas, aquela parte das Didáticas... No curso Normal, tínhamos que aprender a dar aulas o tempo todo. Tive contato com alguns teóricos, como Piaget e outros, mas as coisas que aprendi ficaram muito rápidas, em defasagem, porque quando fui para a escola, usei muito pouco do que me haviam ensinado no Normal (Professora Michele, 2007).

A escolha pela profissão também pode demarcar o desejo de mudança de postura nos rituais pedagógicos apresentados aos alunos. A professora Ana Paula traz em sua narrativa o motivo da sua escolha pela carreira: desejava encontrar um referencial de trabalho diferente daquele que havia participado em sua infância depois da pré-escola. Não aceitava a maneira como foi tratada na infância e desejava lecionar partindo de novos horizontes. Porém, com seu ingresso no curso Normal, percebeu que este reforçava o modelo de escola “tradicional” que já conhecia.

Decidi fazer o curso Normal, porque havia questões sobre a escola que eu não me conformava. Infelizmente, o Curso Normal reforçou tudo aquilo que eu vivi lá atrás, na minha infância. Muitas vezes, eu me vi estudando a mesma coisa que fizeram comigo lá nas primeiras séries. Eu estava aprendendo as técnicas daquilo que eu sofri um dia e que me deixava triste, porque eu ia me formar e eu não sabia fazer outra coisa. Eu vivi aquilo tudo, fui ensinada para fazer a mesma coisa e ia pra sala de aula repetir tudo aquilo. Quando eu terminei o Normal, parecia que tinha aprendido o que eu já sabia: tinha que classificar aluno, aqueles que sabem e

os que não sabem e tudo aquilo que eu vivi na infância foi reforçado no Normal. (Professora Ana Paula, 2007).

Ana Paula revela em sua narrativa que nem sempre os rituais pedagógicos ali desenvolvidos vislumbram uma perspectiva de formar professores como profissionais produtores de um saber-fazer, onde o aprender e ensinar aconteçam numa relação de troca e possibilidades criadoras.

Nóvoa (1995) afirma que *as escolas normais são instituições criadas pelo Estado com a finalidade de controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas* (p.16). Para Ana Paula, o trabalhado e discutido no Curso Normal reforçava o que viveu no período inicial de escolarização. O que desejava ao escolher esse curso era um caminho alternativo para desenvolver suas práticas.

Nóvoa (1995) afirma que *a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação* (p.24).

Portanto, cabe mencionar o quanto é importante investir num caminho alternativo que dê estatuto ao saber da experiência, onde a mesma possa apontar necessidades de estimular uma postura crítico-reflexiva que forneça aos professores meios para desenvolver um pensamento autônomo que facilite a construção de uma identidade profissional. Nóvoa (1995) afirma que *é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber científico e pedagógico e também por uma reflexão crítica sobre a sua utilização* (p.28).

5.3- Recordações que foram referência para a prática alfabetizadora

Cada professora, ao problematizar a forma como vê seu processo de formação, incorporando estudos, discussões e reflexões sobre alfabetização, nos apresenta de maneira singular o modo como iniciou sua prática alfabetizadora e as transformações que foram ocorrendo ao longo dos tempos, a partir das dúvidas, incertezas e descobertas vivenciadas durante o trabalho alfabetizador.

A professora Michele nos revela a maneira como iniciou seu trabalho alfabetizador e fala sobre seus questionamentos acerca do trabalho que desenvolvia com as crianças:

Quando cheguei na escola, comecei a trabalhar com o 'ba, be, bi, bo, bu' mesmo, numa turma de CA, porque era o jeito que me haviam ensinado na escola e depois no Normal, mas eu via que aquele jeito tradicional de alfabetizar não estava legal, porque quem tinha apoio em casa, quem tinha interação com os pais, se alfabetizava, mas e as outras crianças que não tinham? Essas ficavam pra trás e demoravam muito mais tempo para serem alfabetizadas.

Seria essa descoberta da professora Michele que estaria nos apontando para um possível redirecionamento de nossas práticas?

Segundo Ferreiro, *nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem* (2001: 31), portanto, não podemos reduzir e limitar o aprendizado da língua escrita ao método utilizado, pois ele nos oferece sugestões e rituais já estabelecidos, mas que não possuem a intervenção adequada ao processo real de aprendizagem.

As preocupações que a professora Michele apresenta apontam a aceitação de que a criança não é uma tábua rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método ou de acordo com os padrões definidos pelos adultos. Implica compreender que *para aprender é necessário que as informações sejam assimiladas e transformadas para que sejam operantes* (FERREIRO, 2001).

Durante muitos anos, nós, professoras, fomos ensinadas e formadas com parâmetros muito diferentes dos defendidos pela *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro e Teberosky, 1985). Mas como mudar de direção de uma hora para outra?

Mesmo assim, a partir dos anos noventa, o Construtivismo passou a ser defendido como proposta alfabetizadora da SME [Secretaria Municipal de Educação]. Foi-nos encaminhado um livro azul¹⁷ que apontava algumas especificações acerca do modo como deveríamos atuar com as crianças no seu processo de alfabetização. Algumas coordenadoras, professoras e diretoras tiveram acesso a reuniões que eram organizadas pela SME. Esses encontros objetivavam colocar a comunidade escolar a par do referencial construtivista adotado pela Secretaria de Educação.

Lembro-me que, naquela época, inúmeras dúvidas e questões envolveram e preocuparam as professoras alfabetizadoras que estavam em sala de aula: seria necessário abandonar as antigas experiências e ingressar em um novo caminho? O que poderíamos e deveríamos levar da nossa experiência?

¹⁷ Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro, no ano de 1991.

Quando lembro de como aquela mudança foi brusca e repentina, para mim, e o quanto me senti insegura, penso nas outras colegas professoras alfabetizadoras: o que pensaram? Como se sentiram? O que poderia ter sido feito pela SME para que a proposta de mudança fosse parte de um processo de formação dos professores?

Quando chegou o Construtivismo eu não acreditei, achei que não daria certo, mas por teimosia resolvi continuar na alfabetização. Foi uma bomba para todas nós, eu reclamei muito, porque jogaram tudo na nossa cabeça de qualquer maneira e ninguém sabia o que ia fazer (Professora Cláudia, 2007).

Dada essa precariedade de informações, algumas de nós, professoras alfabetizadoras, tivemos muita dificuldade em colocar as idéias construtivistas em prática, especialmente na forma de pensar a alfabetização e as intervenções a serem feitas junto às crianças durante seu processo de alfabetização. Precisávamos de tempo para discuti-las um pouco mais, relacionar, comparar, questionar e refletir para melhor compreender as mudanças que o referencial estava trazendo e, assim, buscar caminhos alternativos para o nosso fazer cotidiano.

Naquela época, quando as discussões sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* eram colocadas em debate, nunca chegavam à prática. Kramer & Nunes (1995), no texto *Teorias do conhecimento de Piaget e Vygotsky e Alfabetização: o bebê e a água do banho*, nos dão pistas sobre o problema em questão dizendo que:

...o problema está em diferentes secretarias de educação ou universidades que imaginam ser possível implantar novas propostas – baseadas seja em Piaget/ Emília Ferreiro, seja em Vygotsky – apagando e negando a experiência acumulada dos professores. É como se dissessem para o professor: - Você pára de fazer “alhos” e vá fazer “bugalhos” porque este é o certo (p.125).

Hoje percebo que a falta de espaços de discussão e reflexão onde pudéssemos articular teoria e prática provocaram resistência e, até mesmo, frustração por parte de alguns professores e professoras, e muitos pensaram que seria possível jogar fora as práticas já conhecidas, quando trouxeram uma alternativa pedagógica.

Esse modo como a proposta construtivista de alfabetização chegou até às escolas, desconsiderando as experiências cotidianas dos professores e professoras, dificultou a percepção da riqueza do que realizávamos no dia a dia da sala de aula, e que nossos saberes e fazeres não precisavam ser apagados e sim enriquecidos, ou seja, não era preciso *jogar fora o bebê com a água do banho* (KRAMER & NUNES, 1995: p.25).

De qualquer forma, tanto eu como as colegas com quem compartilhava o dia a dia de professora alfabetizadora achávamos que aquela mudança poderia ser uma possível saída para os problemas que tínhamos: muitas reprovações, turmas classificadas segundo o nível dos alunos (dos alunos fortes e dos alunos fracos, dos alunos com anos de reprovação) e um elevado número de evasão escolar.

E, mesmo diante do desconforto que a proposta alfabetizadora apresentava para as professoras da rede pública de ensino, algumas professoras resolveram investir nas idéias construtivistas realizando cursos, participando de palestras e fazendo estudos que pudessem ajudá-las a compreender a proposta adotada. A professora Cláudia nos fala sobre algumas descobertas que fez durante os cursos que realizou:

(...) eu acreditei que o Construtivismo daria certo quando eu percebi, nos muitos cursos que fiz, que eu já fazia aquilo tudo, com um outro nome e outra roupa. Quando as dinamizadoras colocavam os assuntos, estes eram apresentados de maneira muito teórica e ficava difícil para o professor novo perceber como se fazia. Só com a turma você ia percebendo que tudo o que eles propõem nos cursos, você já fazia, e assim eu me senti segura para continuar alfabetizando. Os cursos me fizeram perceber que a coisa não era tão nova assim. O modo como nos foi passado não foi correto e aconteceu muito rápido a coisa nova. (Professora Cláudia, 2007)

Ao trazer seus questionamentos sobre os cursos que realizava, a professora Cláudia aponta a necessidade que sentiu do diálogo entre a teoria e a prática para que pudesse encontrar um caminho alternativo para desenvolver o trabalho alfabetizador. Acrescenta que só em uma turma de alfabetização é que a professora consegue se apropriar daquelas teorias, pois assim estará articulando com sua prática. Pérez Gomes (1995) afirma que *no contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem* (p.104).

A professora Isabel também nos apresenta a necessidade que sentiu de articulação entre a teoria e a prática nos cursos que realizava. Lembra que a maioria dos cursos que fez era pautada em teorias que pouco dialogavam com a prática, mas quando foi convidada a fazer um curso de ordem mais prática, onde as professoras vivenciaram as interferências que poderiam ser realizadas nas atividades desenvolvidas em sala de aula, se sentiu mais confiante na busca de um caminho alternativo para alfabetizar seus alunos.

...depois de alguns anos de estudos, consegui passar num concurso para ser professora do município e comecei alfabetizar fazendo aquela salada, uma

misturada, pegando um pouquinho ali e um pouquinho aqui e comecei a participar de cursos, congressos e palestras que falavam dessa nova prática. O problema é que nesses lugares, as pessoas falavam de teorias e mostravam uma prática que já estavam prontas, mas como chegou até ali, ninguém falava. Então comecei a pensar que entre a teoria e o resultado, existe o caminho do meio, e é esse que a gente precisa conhecer. Aí, fui convidada para fazer um curso de alfabetização mesmo, e aí nós começamos a vivenciar como é a prática do dia a dia e como se tem que fazer dentro da sala, como devem ser as atividades, as interferências da professora. (Professora Isabel, 2007)

A fala da professora Isabel aponta-nos também a necessidade do diálogo entre teoria e prática como ponto de partida para as transformações no trabalho alfabetizador. O curso que realizou, de ordem mais prática, foi referência para que vivenciasse atividades que iriam ajudá-la no trabalho do dia a dia com as crianças.

Outro aspecto destacado pelas professoras como referência para a formação de professores são os espaços de discussão coletiva nas escolas, onde podem dialogar sobre as teorias e a prática alfabetizadora cotidiana. Esse espaço de discussão se mostrou determinante no processo de reflexão e mudanças no trabalho alfabetizador de cada professora colaboradora desta pesquisa. Sampaio (2003) nos fala que *essa troca de experiências e o (co) partilhamento de saberes e ainda não saberes consolidam espaçotempos de formação mútua* (p.119).

A professora Ana Paula aponta o diálogo com outras colegas de profissão como sendo referência para as transformações que buscava na prática alfabetizadora.

(...) entrei no CIEP como bolsista, depois como concursada e mais tarde fui removida para o ISERJ. Daí pra frente, já no Instituto de Educação, minha vida tomou um outro sentido, porque as professoras já tinham um modo de alfabetizar diferenciado, pois já vinham participando de conversas com a Jaqueline e a Carmen, e eu só fui acrescentando na minha vida pessoas com quem fui aprendendo mais e, daí pra frente, pude compreender um pouco mais o que aconteceu comigo. Como profissional, eu dei um grande salto que levou algum tempo, porque para se desvencilhar de idéias que estão arraigadas em você, é muito difícil. Eu queria conhecer coisas e me desprender daqueles valores que são alunos de um lado e professora de outro. Fui muito ajudada pelas professoras (Ana Paula, 2007).

Ao falar sobre suas experiências, Ana Paula destaca a importância de chegar no Instituto de Educação e encontrar apoio em um grupo de professoras que já alfabetizavam de um modo, para ela, diferenciado do que conhecia. Essa ajuda das colegas foi, aos poucos, impregnando de sentido suas ações. Percebemos na fala dessa professora que a reflexão

compartilhada contribuiu de modo significativo para a construção, desconstrução e reconstrução dos seus próprios conhecimentos. Pérez Gomes afirma que:

(...) o conhecimento profissional do docente é, evidentemente, um conhecimento especializado sempre provisório, parcial e emergente. Se apóia na reflexão compartilhada e na compreensão situacional, pode ser considerado o melhor conhecimento disponível para essa prática concreta, porque foi gerado não apenas sobre a análise da situação concreta, utilizando o conhecimento público disponível, como porque também é o resultado da interação entre a ação que mutuamente se potenciam.
(PÉREZ GOMES, 1995: 191).

Esse espaço de interação entre as professoras proporcionou a circularidade entre prática/teoria/prática possibilitando que tanto Ana Paula quanto outras professoras se apropriassem da teoria em constante diálogo com a prática. Percebo que esse movimento é coletivo e singular uma vez que contribui para a reflexão e compreensão da própria prática pedagógica. A Professora Ana Paula amplia sua narrativa afirmando que:

(...) se hoje eu tenho um trabalho que me deixa feliz é porque tiveram pessoas na minha vida que foram interferindo, que foram me ajudando a sair daquele lugar que via o outro como uma pessoa muito distante. Percebo que quando falamos, demonstramos muito o que é a nossa prática, então quando você diz assim “fulano não sabe nada, não vai pra frente”, hoje vejo que eu estava repetindo coisas que os outros diziam sem pensar no que eu estava dizendo. E com a ajuda dessas professoras fui pensando um pouco mais sobre isso. Se eu vivia questionando o que sofri na minha infância, por que é que vou repetir a mesma coisa com meu aluno? Então, minha forma de trabalhar foi mudando, mas foi mudando devagar. Eu ia e voltava, caía em algumas armadilhas, mas com isso, a gente amadurece, refaz, reconhece o erro, mas sempre buscando outros modos de fazer. Eu queria modos diferentes daqueles que fizeram comigo na infância, eu queria modos que valorizassem o saber dos meus alunos. Principalmente aqueles alunos que como eu, não têm em casa uma família pra ajudar, que não têm mãe letrada para ensinar e que vivem em roda viva dentro de casa (Professora Ana Paula, 2007).

As discussões entre as professoras do Instituto de Educação, num movimento de interrogar a própria prática, ajudaram Ana Paula a descobrir que não tinha sentido dividir e classificar as crianças segundo seus saberes e não saberes, pois elas possuem diferentes conhecimentos que circulam o tempo todo na sala de aula e que precisam ser valorizados. (SAMPAIO, 2003)

Precisamos estar atentos à origem social e cultural das crianças das classes populares, pois, de um modo geral, antes de entrarem na escola, vivem em um universo que privilegia a

cultura oral, onde a linguagem escrita pouco aparece. Essas crianças ao entrarem na escola se deparam com uma outra realidade até então desconhecida por elas (GARCIA, 2003: 24).

É preciso que as professoras discutam e repensem a prática alfabetizadora, estando atentas às manifestações dos saberes das crianças, pois elas, a partir de suas múltiplas experiências de vida, tecem conhecimentos, criam lógicas e formas de pensar, resolvem problemas e, portanto, possuem saberes tão importantes quanto àqueles valorizados pela escola (ARAÚJO, 2004: 141).

Não é de uma hora para outra que essas transformações na prática alfabetizadora vão ocorrer; é preciso tempo para que as idéias possam ganhar sentido. A troca de saberes e fazeres entre os pares abre possibilidades para o que Paulo Freire há tempos ressalta:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2004: 39).

A professora Ana Paula, a partir das conversas e discussões teóricas com suas colegas, começou a buscar uma forma de ampliar a prática, estudando e repensando sobre o que acontecia no dia a dia da sala de aula com os alunos e alunas. Descobriu na articulação entre a prática e a teoria, a importância de alfabetizar elegendo a produção textual como referência da ação pedagógica.

Então, eu mudei minha prática alfabetizadora e hoje uso o texto como referência da ação pedagógica. A primeira coisa é que temos uma relação de ir e vir, eu e os alunos, eu e minhas colegas, eu e a escola, nós somos o coletivo, já não sou mais individualizada. Eu faço parte de um coletivo que tenho que ouvir, tenho que pensar, tenho que agir, mas participando, socializando, dividindo os saberes. E o texto como referência da ação pedagógica foi um marco interessante, porque ele vai referenciando para mim que as crianças produzem textos e possuem saberes muito interessantes (Professora Ana Paula, 2007).

Esse movimento de mudanças que ocorreram, e ainda estão ocorrendo na prática alfabetizadora dessa professora e de suas colegas, é crucial para a formação docente e também para a aprendizagem das crianças. É preciso garantir que as crianças, principalmente as das classes populares, possam ter acesso de modo mais crítico à aprendizagem da língua escrita na escola.

A professora Michele também nos fala sobre a importância de utilizar o texto como referência da ação pedagógica e nos alerta que foi fundamental ter alguém para dialogar no momento em que pensava nas mudanças que deveria fazer em sua prática alfabetizadora: *é fundamental ter alguém para trocar as experiências e informações sobre o que deu certo e o que não deu, o que precisa melhorar ou o que ficou bom. A troca é fundamental.*

Nessas trocas e discussões, as práticas alfabetizadoras realizadas são objetos de reflexão, análise e estranhamento, processo necessário para a construção de novos conhecimentos. Para a professora Michele ter esse espaço de troca onde se possa falar sobre o trabalho que realiza com seus alunos e alunas é fundamental, pois, como nos fala Freire, dá condições de melhorar *a próxima prática* (FREIRE, 2004: 44).

Com os estudos teóricos e as discussões com as colegas, tanto a professora Ana Paula quanto a professora Michele descobriram que não existe um ambiente universal capaz de atender a todas as necessidades de qualquer criança, em qualquer tempo e lugar. *Só haverá um ambiente alfabetizador se este for incorporado a atualidade cultural da criança onde sua história contenha o presente e o passado de seu grupo sociocultural* (ARAÚJO, 2004: 148).

A experiência vivida pelas professoras que colaboram com esta pesquisa nos remete às numerosas pesquisas sobre alfabetização discutidas na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina, mas, dentre elas, destaco a de Emília Ferreiro (1985) pela influência que exerceu de norte a sul do Brasil, na implantação de políticas públicas de alfabetização. Tais pesquisas deslocaram as discussões sobre a alfabetização, mudando o foco da professora que ensina para processos pelos quais a criança constrói conhecimentos sobre a linguagem escrita.

A partir do momento em que passamos a conhecer e compreender como as crianças aprendem e quais são as etapas que elas passam, a gente compreende essa questão da ‘cobrinha’, que antigamente pensávamos que o menino não sabia nada, hoje sabemos que ele está iniciando sua escrita. Então, a principal mudança foi a de termos o conhecimento de como as crianças aprendem. Passamos a compreender o que se passa com os alunos quando ele está tentando escrever (Professora Michele, 2007).

Hoje sabemos que o processo de alfabetização articula-se às práticas sociais de leitura e escrita e que o aprender e o ensinar ocorrem em diferentes espaços e tempos: na família, com os vizinhos, na rua, entre amigos, na escola e, por isso, não podemos mais acreditar que só a escolarização é constitutiva do conhecimento, ou seja, existem outros espaços e tempos onde construímos conhecimentos.

E isso implica pensar o quanto é importante que a alfabetização esteja vinculada ao que acontece na vida e o quanto é importante para as crianças perceberem que ler e escrever tem um propósito, não é algo que se distancia do mundo no qual vivem. A professora Isabel aponta, em sua narrativa, algumas mudanças que, em geral, estão presentes no cotidiano das crianças das classes populares e que precisam ser reconhecidas pelas professoras, em busca de práticas pedagógicas que potencializem os saberes dessas crianças.

Aos poucos, as professoras estão se conscientizando de que é preciso essa mudança na prática alfabetizadora e que não adianta ficar com aquela coisa “ah!, eu não tenho segurança...” e continuar com aquela prática antiga. Eu acho que é daí que aparece a questão de que na escola pública não se aprende, mas a gente precisa mudar, porque o mundo mudou e as crianças não são mais as mesmas. O sentido de família que tínhamos mudou, as crianças agora só têm a mãe e a escola, e a mãe precisa trabalhar. Então não adianta ficar mandando dever de casa que a criança não sabe fazer sozinha, porque a mãe não está lá pra ajudar.

(Professora Isabel, 2007).

Se o mundo mudou, como continuar com práticas alfabetizadoras que não tenham nada a ver com esse mundo, com a vida das crianças? Mas trazer para a sala de aula materiais como: rótulos, revistas, embalagens, jornais, bulas e receitas não basta. O desafio para as professoras, como nos fala Araújo (2004), continua a ser *o que fazer pedagogicamente com os resultados da pesquisa de Emília Ferreira que afirma a importância de colocar à disposição de todas as crianças o que algumas têm em seus lares por viverem em contato permanente com situações de uso da palavra escrita* (p.144).

Muitas questões merecem ser destacadas sobre esse assunto, mas dentre elas destaco a importância dos momentos de diálogo entre as professoras. Esses momentos de interação entre as professoras são ricos em informações e trocas de saberes, possibilitando à professora construir conhecimentos, tendo a oportunidade de ser ajudada e ajudar suas colegas a fazerem hoje com ajuda àquilo que podem vir a fazer sozinhas amanhã (VIGOTSKY, 1989).

Em nossa pesquisa encontramos situações em que fica evidente o compromisso das professoras com a aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças. As narrativas mostram o quanto têm estudado e discutido a prática alfabetizadora em busca de outros caminhos mais interessantes, criativos e críticos.

Paulo Freire (2004) nos ajuda a compreender essa busca pelo saber, das professoras colaboradoras dessa pesquisa, quando nos fala acerca do *inacabamento*. Para ele, *um professor crítico deve estar predisposto à mudança, à aceitação do novo, além de ser*

consciente que sua inconclusão é própria da experiência vital (p.50). O diálogo com essas professoras aponta o quanto foi importante para sua formação, a realização de cursos, a participação em palestras que tinham como propósito o trabalho alfabetizador e principalmente as discussões com outras colegas no ambiente de trabalho.

VI- CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA

*A interpretação do passado só
é experiência quando tomamos
o passado como algo ao qual
devemos atribuir um sentido
em relação a nós mesmos.*

Jorge Larrosa

Realizar esse estudo pautado nas experiências que adquirimos ao longo da vida serviu de suporte para que eu pudesse compreender minha própria formação e os processos de formação experienciados pelas professoras que colaboraram com esta pesquisa.

O ato de narrar possibilita ao professor reconstruir experiências e refletir sobre dispositivos formativos a partir das experiências que construiu ao longo da vida. Ao rememorar, passamos a refletir sobre a maneira como compreendemos nossa própria história e as daqueles que nos cercam, trazendo à tona aspectos que julgamos ser da maior relevância.

Para Souza (2006), *a narrativa de si remete o sujeito a vivenciar, no seu processo de formação, experiências formadoras e aprendizagens experienciais em suas identidades e subjetividades* (p.170). Quando narramos essas histórias, combinamos em nosso mundo interior as percepções que recolhemos do mundo exterior, dando forma às nossas idéias e pensamentos.

Refletir sobre a formação da professora alfabetizadora em uma perspectiva biográfica tem sido, para mim, um constante desafio, uma vez que nossas ações são movidas por crenças incorporadas pelas múltiplas experiências que nos marcam.

Cotidianamente nos apropriamos de práticas e concepções construídas historicamente através das relações que estabelecemos com nossos interlocutores. Práticas que revelam concepções e conhecimentos. Repensar e construir uma prática outra tendo a realidade como referência implica instaurar um movimento de (des) construção permanente da atividade cotidiana.

Investigar a trajetória de formação da professora alfabetizadora em um trabalho de cunho autobiográfico não foi tarefa fácil, pois a maioria de nós, professoras, vivenciou uma formação inicial onde a aprendizagem pela memorização e reprodução dos conteúdos era valorizada em detrimento da crítica e da reflexão.

Desde a graduação que venho experienciando o confronto com diferentes conhecimentos e, com isso, tenho ampliado modos de compreender a prática alfabetizadora,

entendendo que o conhecimento se constrói coletivamente, através da interação/interlocução com os outros. Como Sampaio (2003), acredito que:

nesse movimento de interação/interlocução vamos articulando as leituras teóricas à nossa prática cotidiana e nesse processo de emergência do novo é inevitável nos expormos e ao fazê-lo nos fragilizamos, mas ao mesmo tempo percebo que nos fortalecemos diante das tensões e descobertas (p. 50).

Descobri que na “Psicogênese da Língua Escrita” (Ferreiro & Teberosky, 1986), embora represente um grande avanço na área da alfabetização, o enfoque dado não pode ser generalizado, pois, se a língua é entendida como objeto histórico e cultural, como considerar única as hipóteses que as crianças levantam sobre a escrita?

Precisei durante o processo investigativo aguçar meu olhar e ouvidos para perceber que a fala das professoras revelam conhecimentos produzidos ao longo da vida cotidiana. Esses conhecimentos representam a maneira como cada professora compreende a realidade na qual está inserida, tendo ou não consciência disso. Fui percebendo, também, o modo singular de cada uma das professoras ao se posicionar e narrar a maneira como acredita ser sua relação com a apropriação e construção dos conhecimentos e como tem, aos poucos, compreendido a realidade que a cerca promovendo transformações na prática alfabetizadora.

Esse movimento que permite explorar e aprofundar diferentes experiências e trajetória de formação geralmente não é valorizado. Mas, para essa pesquisa, foi fundamental, pois cada uma das professoras, durante as narrativas, foi me dando pistas sobre a maneira como vivencia a experiência de formação.

(...) Depois de realizar muitos cursos e anos de exercício nessa prática alfabetizadora eu cheguei à conclusão de que a gente já fazia tudo, não era preciso esquecer o que já sabíamos para alfabetizar as crianças (...)
Professora Cláudia

(...) foi preciso que eu lesse muito, trocasse informações com outras colegas e fosse testando no dia a dia com as crianças. Portanto, é fundamental ter alguém para trocar as experiências e informações sobre o que deu certo e o que não deu, o que precisa melhorar ou o que ficou bom. A troca é fundamental (...)
Professora Michele

(...) então, minha forma de trabalhar foi mudando, mas foi mudando devagar. Eu ia e voltava, caía em algumas armadilhas, mas com isso, a

gente amadurece, refaz, reconhece o erro, mas sempre buscando outros modos de fazer. Eu queria modos diferentes daqueles que fizeram comigo na infância, eu queria modos que valorizassem o saber dos meus alunos (...)

Professora Ana Paula

(...) a partir do momento em que passamos a conhecer e compreender como as crianças aprendem e quais são as etapas que elas passam, a gente compreende essa questão da 'cobrinha', que antigamente pensávamos que o menino não sabia nada, hoje sabemos que ele está iniciando sua escrita. Então, a principal mudança foi a de termos o conhecimento de como as crianças aprendem. (...)

Professora Michele

(...) Sei que ainda cometo muitos erros no meu trabalho, mas procuro superar, conversando com outras professoras mais experientes e faço cursos que me ajudem a enfrentar os desafios na minha prática (...)

Professora Isabel

(...) se hoje eu tenho um trabalho que me deixa feliz é porque tiveram pessoas na minha vida que foram interferindo, que foram me ajudando a sair daquele lugar que via o outro como uma pessoa muito distante (...)

Professora Ana Paula

Penso que a formação de professores pode ser compreendida como resultante dos múltiplos contextos dos quais a professora participa: através das experiências vivenciadas, nas trocas e discussões com seus pares, no cotidiano da sala de aula, nos encontros oficiais (ou não) de formação, etc. e, portanto, não pode ser considerada como um momento único. Precisa ser compreendida como uma formação que acontece ao longo da vida.

Durante muito tempo os estudos de cunho autobiográfico, onde a subjetividade e a historicidade se destacam, foram desconsiderados pela forma positivista de fazer pesquisa, pois estes não compreendiam a importância de trazer para o centro dos debates o pensamento humano e suas relações com o conhecimento.

Segundo Nóvoa (1995), os estudos com (auto) biografias de professores têm destacado a importância de examinar os processos de formação para além dos saberes técnicos, articulando as dimensões pessoais e profissionais com o propósito de recuperar um certo paradigma perdido da investigação educacional.

A professora Ana Paula, durante o primeiro encontro do FALE, revela o quanto é importante para ela trazer sua experiência de vida na construção/desconstrução e apropriação de novos conhecimentos:

Eu não consigo falar da minha prática em sala de aula sem primeiro relacionar com minha trajetória enquanto aluna. É muito importante, para mim, dialogar primeiro com a minha trajetória. (Professora Ana Paula, 2007)

Lançando mão da narrativa autobiográfica o sujeito procura conferir sentido à própria existência, pois povoa de emoções, frustrações, alegrias e conhecimentos que foram adquirindo ao longo dos tempos. Essas narrativas são importantes pelo fato de valorizarem uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa e se fazem necessárias porque colocam o sujeito no centro das problemáticas e investigações.

Sabemos que o cotidiano humano é marcado pela troca de experiências e pela maneira singular como narramos as histórias vividas, portanto, quando o sujeito entra em contato com as experiências que viveu e que vive, movimenta-se numa relação de diálogo entre a vida humana e o conhecimento. Souza (2006) nos acrescenta que *o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaços para uma compreensão da sua própria prática.*

Assim, o processo de formação e de conhecimento, visto a partir de uma perspectiva biográfica, acentua os recursos experienciais acumulados, demonstrando aquilo que os sujeitos aprenderam nas circunstâncias da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda, Garcia, Regina (org.). **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Tecer conhecimentos em rede. In: ALVES, Nilda, Garcia, Regina (org.). **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999:111-120.

_____. (org.) **Formação de Professores pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Os romances das aulas**. IN: Revista Movimento: Profissão docente – teoria e prática (nº 2). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. IN: OLIVEIRA, Inês B. & ALVES, Nilda (org.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

ARAÚJO, Mairce. Ambiente Alfabetizador: a sala de aula como entre- lugar de culturas. IN: GARCIA, Regina (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov**. IN: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Obras escolhidas II. Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BRASIL. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CATANI, Denice Bárbara & BUENO, Belmira Oliveira & SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs) **Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação**. 2ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

_____. (orgs). 2ª reimpressão. **A vida e o ofício dos professores- formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. **“Relatos de experiencia e investigación narrativa.”** In: LARROSA, J., ARNAUS, R., FERRER, V., LARA, N., CONNELLY, F., CLANDININ, D. & GREENE, M. (orgs) *Déjame que te cuente – Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – Artes de Fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. IN: Nóvoa, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

ESTEBAN, Maria Tereza (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. IN: Nóvoa, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FINGER, Mathias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. IN: Nóvoa, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1986.

FERREIRO & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24ª Ed. São Paulo. Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto, 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto, 2000.

JOSSO, Marie- Christine. **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação**. IN: Nóvoa, António & FINGER, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1987.

JOSSO, Marie- Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, Leitura e Escrita- Formação de professores em curso**. Rio de Janeiro: Edição Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1995.

_____. & NUNES, Maria Fernanda R. **Teorias do conhecimento e alfabetização: o bebê e a água do banho**. Cadernos de Educação. Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, n.1, dez.1993.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Anped, São Paulo, n.19, 2002.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: Sobradinho 107 Editora, 1998.

LINHARES, Célia Frazão & NUNES, Clarice. **Trajetórias de Magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de trans-formação**. IN: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto, 2000.

MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos. **Percursos de uma experiência de formação continuada: narrativas e acontecimentos**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

NÓVOA, António & FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

_____. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Vida de professores**. 2ª ed. Porto: Porto, 2000.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1999.

_____. Prefácio. IN: JOSSO, Marie- Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

O GLOBO, Caderno Baixada, 19 de março de 2006, p. 08-09.

O GLOBO, Especial “Eleições 2006”, 22 de julho de 2006.

PACHECO, Dirceu Castilho. **Escolas em Imagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: Enigmas e revelações**. São Paulo, Cortez, 2003.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Professoras Alfabetizadoras. Histórias plurais, práticas singulares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PÉREZ GOMES, Angel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. IN: NÓVOA, António (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1995.

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação**. IN: Nóvoa, António; FINGER, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

POIRIER, Jean. **Histórias de Vida: teoria e prática**. Trad. João Quintela. Oeiras: Celta, 1999.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2005.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Letramento/alfabetismo. Belo Horizonte: Editora Dimensão, Revista Presença Pedagógica, nº 10, 1996.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, UNEB, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. IN: **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado – História Oral**. 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

ANEXOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Isabel Moreira Pires, portador
da identidade nº 086689654 - IFP, autorizo a utilização da entrevista
concedida à pesquisadora Jussara Cassiano Nascimento, Mestranda do Programa de
Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –
UNIRIO, na sua pesquisa de Dissertação, ora em andamento, podendo ter o meu nome
identificado no corpo do trabalho. Estou ciente de que a autorização se estende única e
exclusivamente para esse fim.

Rio de Janeiro, 11 de abril de 2007

Isabel Moreira Pires

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Michele Pimenta Martins, portador da identidade nº 10524300-0, autorizo a utilização da entrevista concedida à pesquisadora Jussara Cassiano Nascimento, Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, na sua pesquisa de Dissertação, ora em andamento, podendo ter o meu nome identificado no corpo do trabalho. Estou ciente de que a autorização se estende única e exclusivamente para esse fim.

Rio de Janeiro, 11 de abril de 2007

Michele Pimenta Martins

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Ana Paula Tenancio, portador
da identidade nº 07876904-9, autorizo a utilização da entrevista
concedida à pesquisadora Jussara Cassiano Nascimento, Mestranda do Programa de
Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –
UNIRIO, na sua pesquisa de Dissertação, ora em andamento, podendo ter o meu nome
identificado no corpo do trabalho. Estou ciente de que a autorização se estende única e
exclusivamente para esse fim.

Rio de Janeiro, 03 de abril de 2007

Ana Paula Tenancio

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Claudia Berçacola Barbosa, portador da identidade nº 06293894-4 TFP, autorizo a utilização da entrevista concedida à pesquisadora Jussara Cassiano Nascimento, Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, na sua pesquisa de Dissertação, ora em andamento, podendo ter o meu nome identificado no corpo do trabalho. Estou ciente de que a autorização se estende única e exclusivamente para esse fim.

Rio de Janeiro, 15 de junho de 2007

Claudia Berçacola Barbosa

Identificação e perfil biográfico das Professoras Alfabetizadoras que farão parte do Corpus da Pesquisa:

- 1- Nome Isabel Moreira Pires
- 2- Nacionalidade Brasileira
- 3- Natural Ilheus de Itapicuru
- 4- Início da escolarização 2º série na escola pública
E. M. Edilberto Ribeiro de Castro.
- 5- Formação no 2º Grau L. G. Professor Mypor Henrique dos Santos.
- 6- Formação atual 3º grau - Ciências Biológicas
- 7- Área de atuação Professora alfabetizadora
- 8- Local de trabalho atual E. M. Alfredo Galvão
- 9- Quando iniciou no Magistério Ano 1998 - Complexo Cultural
Vitorino
- 10- E no Magistério Público? 2002

Autorizo que minha identificação e perfil biográfico seja utilizado pela Mestranda Jussara Cassiano Nascimento, aluna da UNIRIO, somente para uso exclusivo da Pesquisa em Educação.

Isabel Moreira Pires

Rio de Janeiro, 11 de abril de 2007

Identificação e perfil biográfico das Professoras Alfabetizadoras que farão parte do Corpus da Pesquisa:

- 1- Nome Michele Pimenta Martins
- 2- Nacionalidade Brasileira
- 3- Natural Rio de Janeiro
- 4- Início da escolarização Classe de Alfabetização
- 5- Formação no 2º Grau Curso Normal e Curso Técnico em Química
- 6- Formação atual Pedagogia - UERJ
- 7- Área de atuação Alfabetização e Educação Infantil
- 8- Local de trabalho atual E.M. Alfredo Valladao
- 9- Quando iniciou no Magistério Em 1999, na E.M. Armando de Oliveira em São João de Meriti
- 10- E no Magistério Público? 1999

Autorizo que minha identificação e perfil biográfico seja utilizado pela Mestranda Jussara Cassiano Nascimento, aluna da UNIRIO, somente para uso exclusivo da Pesquisa em Educação.

Michele Pimenta Martins

Rio de Janeiro, 11 de abril de 2007

Identificação e perfil biográfico das Professoras Alfabetizadoras que farão parte do Corpus da Pesquisa:

- 1- Nome Claudia Beracola Barbosa
- 2- Nacionalidade Brasileira
- 3- Natural Rio de Janeiro
- 4- Início da escolarização E. M. Paula Fonseca
- 5- Formação no 2º Grau Escola Normal Carmela Dutra
- 6- Formação atual 3º Grau - Psicologia Incompleto
- 7- Área de atuação Professora Alfabetizadora
- 8- Local de trabalho atual Escola Municipal Tarsila do Amaral
- 9- Quando iniciou no Magistério 1985
-
- 10- E no Magistério Público? 1985

Autorizo que minha identificação e perfil biográfico seja utilizado pela Mestranda Jussara Cassiano Nascimento, aluna da UNIRIO, somente para uso exclusivo da Pesquisa em Educação.

Claudia Beracola Barbosa

Rio de Janeiro, 15 de junho de 2007

Identificação e perfil biográfico das Professoras Alfabetizadoras que farão parte do Corpus da Pesquisa:

- 1- Nome Ana Paula Tenancio
- 2- Nacionalidade Brasileira
- 3- Natural Rio de Janeiro
- 4- Início da escolarização em 1974 (Educação Infantil)
- 5- Formação no 2º Grau Curso normal - Formação de Professores
- 6- Formação atual Profª História
- 7- Área de atuação Profª alfabetizadora
- 8- Local de trabalho atual Instituto Superior de Educação
- 9- Quando iniciou no Magistério em 1992 - como bolsista no Centro Integrado de Educação Pública - CIEP
- 10- E no Magistério Público? em 1992 (CIEP)

Autorizo que minha identificação e perfil biográfico seja utilizado pela Mestranda Jussara Cassiano Nascimento, aluna da UNIRIO, somente para uso exclusivo da Pesquisa em Educação.

Ana Paula Tenancio

Rio de Janeiro, 03 de abril de 2007

NARRATIVA ESCRITA PELA PROFESSORA ANA PAULA (2ª VERSÃO)

Minha vida estudantil sempre foi em escolas públicas. Do jardim de Infância até a oitava série, estudei em uma escola do município, onde guardo muitas lembranças.

Uma das lembranças que mais gosto é do “Jardim de Infância”, talvez tenha sido o melhor momento da minha vida na escola. Ainda guardo o meu uniforme dessa época. Através dele, consigo recordar detalhes da minha infância e principalmente a felicidade que sentia em ir para a escola, do convívio com os amigos, com a professora e dos momentos que vivi.

Após a Pré-escola, fui para a primeira série, sem passar pela Classe de Alfabetização. Foi uma fase muito difícil e dolorosa de ser superada. Foi uma brusca ruptura, do mundo infantil, carinhosos e cheio de “descompromissadas” brincadeiras e atividades, para a rigidez dos cadernos, livros, horários, tempos marcados, cobranças e ameaças.

Era assustador, eu tinha muito medo de tudo que me cercava na primeira série. Sentia falta de tudo que havia experimentado e experienciado no Jardim de Infância. De lá não queria ter saído.

Agora era cada um por si. A professora era uma pessoa distante, fria e calculava quem seria o felizarado(a) a passar de ano. Cuspei a entender que o lema era: quanto mais separado melhor aprendíamos a sermos mais egoístas e a nos separarmos cada vez mais, pois aluno(a) bons, eram aqueles que conseguiam sozinhos, resolver seus problemas. Afeto, carinho, contato, grupo, coletividade, conversa, diálogo, escuta, olhar, ajuda, isso não nos pertencia mais!

Dessa época também guardei doces e amargas recordações, que deixaram profundas e doloridas marcas das quais busquei superar ao longo do tempo.

Minha mãe não sabia ler, não era uma pessoa alfabetizada. Era um verdadeiro desespero em casa, quando eu levava tarefas para fazer. Ela não sabia me ajudar ao mesmo tempo em que eu tinha que levar a tarefa para a escola. O que dizer para a professora? O que fazer?

Ao chegar na sala de aula, me deparava com situações, que em uma visão adultocêntrica possa achar simplória, mas não são. O quadro sempre abarrotado de coisas para serem copiadas, pilhas de cadernos e livros, tempo curto para realização de muitas atividades, dúvidas, medo, nervosismo e choro.

Aos olhos da professora e da escola, eu tinha uma letra péssima, meus cadernos não eram bonitos, eu era desligada e desatenta, conversava e pedia ajuda demais, ou seja, não preenchia satisfatoriamente os requisitos de um bom aluno. E ainda subjacente a essas pendências pedagógicas, havia a questão racial, velada e impiedosa. Eu sabia que essa linha me levaria ao fracasso, a reprovação.

Uma maneira de escapar, ou de mostrar para mim mesma que a situação poderia ser diferente, era através das brincadeiras que fazia com minhas bonecas. Eu brincava de escola, onde a professora era tudo aquilo que ao contrário do que vivia na escola, imaginava nas brincadeiras com minhas bonecas. Uma escola democrática, acolhedora e coletiva, onde os alunos se sentiam tranquilos e confiantes.

Da primeira até a 4ª série, minha experiência escolar foi muito dolorosa. Fui reprovada duas vezes nesse período, não gostava de ir à escola, chorava muito. Sentia muita angústia pela incompreensão, pela intolerância e pela falta de reconhecimento da escola na relação com os alunos. Eu não sabia falar sobre isso, questionar, como hoje, nossos alunos fazem. Minha mãe com medo, se mantinha afastada da escola, sem saber como me ajudar.

Enquanto criança, eu pensava na inquietude na qual vivia, provocada pela angústia que sentia, que eu era capaz de aprender, de escrever, de compreender as aulas, de fazer as tarefas, de passar de ano inclusive, e como qualquer criança solicitava ajuda, para participar das aulas, de me sentir potente e participante daquele momento vivido na escola. Eu sabia que era capaz. Porém quem estava lá para me ouvir? Para me entender? Para olhar para mim ou para os outros que viviam situações parecidas com as minhas?

Mas foi na 4ª série, quando fazia pela segunda vez, que encontrei uma professora que confirmou minhas perguntas. Uma outra escola era possível. Com a professora Maria Ignês, éramos mais que uma turma, éramos um grupo, coletividade, amizade e união, que fez desse grupo, uma sucessão de vitoriosos. Grupo que fora excluído do restante da escola.

Quando fui para o curso Normal, estava caindo na armadilha que vinha tentando ao longo da vida me desvencilhar. Eu não acreditava na forma tirana, competitiva e excludente de ensinar. Porém o que me moveu durante todos esses anos, era pensar que podia ser diferente. Lá na infância, eu já pensava que o ensino podia ser diferente, que o ensino-aprendizagem, poderia ser com afeto, amor e calor humano inclusive.

Ao parar para escrever esse texto, e à medida em que as lembranças iam brotando na minha memória, me perguntei, em que momento no curso Normal fomos levadas a pensar criticamente sobre a prática que deveríamos desenvolver, a pensar nos saberes dos alunos, saberes experienciados e vividos, a pensar no sucesso ao contrário de reforçar o fracasso, a

pensar nas diferenças, como constituinte de uma turma heterogênea ao invés de homogeneizar para evidenciar as diferenças e delas apontar o que falta, a pensar que ensinar, exige afeto, carinho e calor humano ao invés do distanciamento que trás junto a insegurança, o medo e a angústia, a pensar em fazer com, a construir saberes junto com os alunos, com outros profissionais ao invés da onipotência, prepotência que nos faziam acreditar ser possível.

Tomar uma outra rota, ousar querer outro caminho profissional, não é decisão fácil. Porém isso foi possível, primeiro porque eu insisti em não me conformar, resisti e continuei na busca que fazia na minha vida profissional por pessoas que pudessem me ajudar a pensar junto, outras possibilidades de uma ação educativa que se desviasse daquela a qual aprendi, mas não queria repetir.

A busca não foi em vão, sem desistir da meta a qual vinha procurando, fiz vários cursos com propostas diferenciadas de alfabetização, propostas que visavam o sucesso do aluno e do professor, como sujeitos, ambos agentes de saberes e de saberes a serem construídos ampliados e aprofundados.

A onipotência da qual acreditamos ser capazes de ser, logo se torna equivocada, quando temos a humildade de observar que ao longo da vida os saberes que construímos está comprometido com os saberes de outras pessoas que passaram em nossas vidas, ou seja, não estamos sozinhos, existem outras pessoas em nós e nós estamos nos outros. Isso quer dizer que existe uma relação entre os sujeitos, relação geradora de conhecimentos, de amizade, de conflitos, de sentimentos e valores que nos constituem como sujeitos.

Hoje minhas dúvidas e angústias deram lugar aos desafios do cotidiano, onde outros sentidos são atribuídos a minha ação pedagógica. Utilizo a crítica e o estudo teórico para ampliar meus saberes, gerando novos desafios, levantando novas hipóteses, o que me ajuda a pensar que ser professor é estar num tênue lugar, o lugar das incertezas.

Fui ajudada e continuo sendo por amigas que foram importantes para dar saltos e poder ter uma prática não reprodutiva. Pessoas que até hoje me ajudam a pensar na ação pedagógica que quero desenvolver na turma onde estou. Pessoas que não me deixaram esquecer que as armadilhas estão sempre armadas e são na maioria das vezes feitas por nós mesmas.