



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

Swylane de Oliveira Rodrigues

**REGISTROS DE UMA HISTÓRIA – A FORMAÇÃO DE PROFESSORA
PESQUISADORA ALFABETIZADORA EM AÇÃO**

São Gonçalo

UERJ – FFP

2013

**REGISTROS DE UMA HISTÓRIA – A FORMAÇÃO DE PROFESSORA
PESQUISADORA ALFABETIZADORA EM AÇÃO**

Swylane de Oliveira Rodrigues

Monografia apresentada como requisito para a conclusão do curso de Graduação em Pedagogia do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Mairce da Silva Araújo

2013

SÃO GONÇALO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D**

R696	<p>Rodrigues, Swylane de Oliveira</p> <p>Registros de uma história: a formação de professora pesquisadora alfabetizadora em ação / Swylane de Oliveira Rodrigues. – 2012. 58f.</p> <p>Orientadora: Mairce da Silva Araújo. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Formação de Professores – São Gonçalo. 2. Alfabetização – Aspectos sociais. I. Araújo, Mairce da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>CDU 371.14(815.3)</p>
------	--

Swylane de Oliveira Rodrigues

**REGISTROS DE UMA HISTÓRIA – A FORMAÇÃO DE PROFESSORA
PESQUISADORA ALFABETIZADORA EM AÇÃO**

Monografia submetida ao corpo docente da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciatura.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora: _____

Professora Doutora Mairce da Silva Araujo
Departamento de Educação da
Faculdade de Formação de Professores/UERJ.

Professora Doutora Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes
Departamento de Educação da
Faculdade de Formação de Professores/UERJ

São Gonçalo

UERJ – FFP

2013

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia a Glauco Barbosa, meu marido, que me apoiou em todos os momentos e de todas as formas. À família, que, para ela, representa a primeira filha formada, graduada. Aos meus amigos, que compreenderam as minhas ausências neste período e torceram por mim. A minha orientadora que tanto me inspirou e deu força para uma formação sólida, sensível e para a construção desta monografia. Às queridas amigas do grupo de pesquisa que contribuíram com as reflexões que compõem este texto.

AGRADECIMENTO

Agradeço a minha orientadora pelas palavras de apoio e confiança, Mairce Araújo, pela paciência e dedicação que demonstrou durante os nossos encontros. Ao grupo de pesquisa ALMEF (Alfabetização, Memória e Formação de Professores) pelo apoio e parceria. Aos professores da FFP que de alguma forma contribuíram com esta formação. À Escola Municipal Prof^a. Zulmira Mathias Netto Ribeiro pela receptividade todas as vezes que intervimos junto com ela.

RESUMO

OLIVEIRA, Swylane. *REGISTROS DE UMA HISTÓRIA – A FORMAÇÃO DE PROFESSORA PESQUISADORA ALFABETIZADORA EM AÇÃO*. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mairce Araújo. São Gonçalo: UERJFP, 2013. Monografia. (Graduação em Pedagogia)

O presente trabalho monográfico tem como objetivo apresentar experiências e reflexões sobre o uso da escrita no processo de formação como pessoa e como professora, pois enfrentando o desafio de escrever sobre minha trajetória de vida/formação, pude perceber o amadurecimento pessoal entrelaçado a minha formação como docente. O texto apresenta reflexões do caminho percorrido durante o processo de formação de professora na Faculdade de Formação de Professores entrelaçado à Pesquisa: Alfabetização, Memória e Formação de Professores, que foram determinantes para os primeiros passos dentro da escola, tendo como lócus de investigação a Escola Municipal Prof.^a. Zulmira Mathias Netto Ribeiro, localizada no Bairro Gradim em São Gonçalo, parceira na construção de espaços de diálogo entre Universidade e Escola Básica na busca por qualificar a educação. Destaca as experiências vividas nesta escola junto aos seus usuários nos espaços narrativo-reflexivos entre equipe investigativa, professoras atuantes na escola e os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental que contribuem para a constituição de ambientes alfabetizadores que pretendem compartilhar outras práticas de alfabetização que colocam os alunos no centro da aprendizagem. Tendo como interlocutores/as teóricos ARAÚJO (2004), BARBOSA (1990), BARROS (2003), CHARTIER (2011) FREIRE (1978), MORAIS (2012), entre outros. Assim, a pesquisa permitiu-me refletir e buscar maneiras de contribuir para que mesmo com todos os problemas que envolvem a educação, nos tornemos professoras-pesquisadoras alfabetizadoras que contribuam significativamente com a educação das crianças. Percebendo que para ser significativa a nossa prática pedagógica deve dialogar com os/as alunos/as que nos trazem pistas sobre seus interesses, seus saberes, potencializando os ambientes alfabetizadores.

Palavras chave: Memória, Escrita, Processo de Formação e Alfabetização

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O ATO DE ESCREVER COMO ESTRATÉGIAS PARA A VIDA E FORMAÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1: REVISITANDO ALGUNS PERCURSOS DO CAMINHO COM A ESCRITA ENTRE O LAR E A ESCOLA.....	14
1.1 - A escrita, um espaço de desabafos.....	17
1.2 - Puxando mais uma pétala/fio da memória: um pouco da história da escola nos velhos tempos do “Ensino Primário”.....	19
CAPÍTULO 2: REVISITANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA.....	23
2.1 - “Escutando os sons da escola”: um primeiro mergulho no campo da pesquisa.....	28
CAPÍTULO 3: REVISITANDO ALGUNS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA HISTÓRIA DA ESCRITA E PELA HISTÓRIA DO ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO.....	31
3.1- A história da escrita, suas necessidades e seus anseios.....	32
3.2- Alguns pontos comuns à história da escrita e ao ensino da leitura e da escrita.....	36
CAPÍTULO 4: INVESTIGANDO A ESCRITA NA SALA DE AULA COMO PROFESSORA PESQUISADORA EM FORMAÇÃO.....	40
4.1 - Abrindo um baú de memórias sobre a profissão docente.....	40
4.2 - Guilherme Augusto desperta memórias e histórias na educação infantil e aponta caminhos para uma escrita autoral.....	46
CAPÍTULO 5: CONCLUINDO, MESMO QUE SEM CONCLUSÕES DEFINITIVAS.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55

INTRODUÇÃO

O ATO DE ESCREVER COMO ESTRATÉGIAS PARA A VIDA E FORMAÇÃO

*Essa lembrança que nos vem às vezes...
folha súbita
que tomba
abrindo na memória a flor silenciosa
de mil e uma pétalas concêntricas...
Essa lembrança... mas de onde? De quem?
Essa lembrança talvez nem seja nossa,
mas de alguém que, pensando em nós, só possa
mandar um eco do seu pensamento
nessa mensagem pelos céus perdida...
Ai! Tão perdida
que nem se possa saber mais de quem!
(Mario Quintana, 1989)*

O caminho percorrido na construção do presente texto monográfico conduziu-me das lembranças de minha infância às experiências vividas na pesquisa “Alfabetização, memória e formação de professores”. O processo de rememorar foi revelando para mim o lugar central que a escrita ocupou em diferentes momentos em minha vida, desafiando-me a refletir sobre as lições que tais experiências poderiam trazer para a formação da professora-pesquisadora-alfabetizadora que vou me tornando.

Escrevendo este memorial, inspirei-me em Prado e Soligo (2005) que nos orientam sobre a importância da narração para perpetuar experiências vividas, ajudando-nos a pensar sobre o papel do memorial e dos relatos de experiências na formação docente. A produção do memorial, através da “escrita de si”, favorece que, enquanto estudantes nos reconheçamos como autores de nossa própria aprendizagem e, como futuras professoras, a construir referenciais prático-teóricos, inspiradores de ações pedagógicas também comprometidas com o exercício da autonomia e da autoria.

Lembrar momentos, situações vividas há muito tempo, na infância, na adolescência, na juventude para registrar neste texto. Fiz um determinado esforço, percebia que não era tão fácil. O que era importante registrar? Quais momentos eleger? A minha história se misturava com a de muitas pessoas. Então por onde começar? Fui buscar nos livros alguma pista que me auxiliasse naquela hora. Procurei escritores, poetas que *contavam* suas memórias: Manoel de Barros, Graciliano Ramos, Carlos Heitor Cony (o primeiro livro que li na Universidade), Drummond de Andrade entre outros. Pedi ajuda, dialoguei com eles, mas, mesmo assim, continuei sem saber por onde começar, que fio puxar?

Deparando-me com “A cor do invisível” de Mario Quintana, comecei a folheá-lo e encontrei uma pista no emaranhado dos fios da memória: “Essa lembrança que nos vem às vezes... folha súbita que tomba abrindo na memória a flor silenciosa de mil e uma pétalas concêntricas... Essa lembrança... mas de onde? De quem?” (1989, p. 94)

O poeta me dizia: as lembranças são tantas que, às vezes, nem sabemos de quem ou do quê lembramos. *Abrimos* a memória, como quem abre uma flor, puxando algumas pétalas, na tentativa de encontrar fatos, imagens, cheiros, sensações que nos remetam às pessoas, aos objetos, às situações, aos acontecimentos, mas sem saber ao certo quem ou o quê vamos encontrar.

Sob a inspiração de Quintana, percebi minhas lembranças chegando lentamente, uma a uma, plainando no ar, em câmera lenta, caindo, caindo... Assim, consegui escolher e pegar uma das pétalas da flor da memória, consciente de que tantas outras permaneceriam guardadas...

Puxei a pétala de uma criança, desde pequena com caderno e lápis nas mãos, sem ter noção de que aqueles objetos, aparentemente tão simples, seriam importantes ferramentas no movimento de conhecer e conhecer-se que a vida requer de cada um de nós.

Fui uma criança solitária, irmã de quatro meninos, sobrinha de três tios adultos: uma tia e dois tios, morávamos todos juntos e por um certo tempo, a avó materna também viveu conosco. Minha mãe trabalhava fora e, assim, eu era a única menina no meio desse povo todo. Talvez daí viesse o sentimento de solidão. Solidão de menina criada com rigor, impedida de se relacionar com algumas meninas, cujos comportamentos não eram *compatíveis* com o padrão estabelecido pela família, e muito menos com os meninos. Era uma educação rígida e antiquada, até para aqueles tempos em que em nome da moral e dos bons costumes, era cerceada a liberdade do ir e vir, do ser ou não ser.

Não sei bem por que, talvez até para espantar a solidão, elegi o caderno e o lápis como parceiros. Levava-os para todo lado. No quintal de casa tínhamos um pé de amêndoas, alto, com um tronco forte. Ali montei meu escritório, uma espécie de laboratório de observação do cotidiano que permitia a minha interação com o mundo externo.

Cresci conservando o hábito de escrever. Escrevia de tudo um pouco, livremente. Portadora de uma imaginação fértil eu criava e escrevia histórias sobre tudo que via e ouvia. A curiosidade, uma das marcas da infância, tão minimizada pelos adultos, me colocava detrás das portas para ouvir suas conversas, na expectativa de criar outras histórias. Lembro-me de que as histórias que inventava e escrevia a partir dessa escuta, inspiravam meus personagens

com seus trejeitos: gestos, movimentos, maneiras de se expressar, bordões. Portanto, não era um pasquim, com objetivo de delatar as pessoas, mas sim invenções de uma criança que vivia isolada, mas inquieta, com medo e desejo de estar no mundo e me relacionar com as pessoas.

Em minhas lembranças, a escola era meu paraíso. Lá tudo podia... Claro que existiam as regras, exigências disciplinares, mas era lá onde brincava, pulava, tinha todo tipo de amigos, corria, tinha a liberdade que toda criança quer e deve ter. Os adultos não eram tão repressores como os meus familiares, apenas quando *aprontávamos muito*. Tive a sorte de no antigo ensino primário, hoje primeiro segmento do ensino fundamental, ter professoras (todas mulheres) que conseguiam dividir nosso tempo e podíamos, após ter realizado as tarefas escolares, conversar em sala. Assim eu podia interagir com outras e outros meninos e meninas iguais a mim. Minha infância, meu primário foi assim... bons momentos!

Das lembranças de minha infância pulo para um momento vivido na pesquisa “Alfabetização, memória e formação de professores”, da qual tratarei mais adiante, a fim de resgatar uma situação que me ajudou a definir os caminhos a serem percorridos na presente monografia.

Naquele dia, minha tarefa de pesquisa era desenvolver uma oficina da memória com as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Para isso levei o livro intitulado “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” que conta a história de um menino que morava ao lado de um asilo. Muito amigo dos moradores de lá, mas tinha uma senhora de quem ele mais gostava: a Dona Antonia que havia perdido a memória. Interessado em ajudá-la a encontrar, sai perguntando a todos o que é memória e descobre que é algo antigo, que faz chorar, que faz rir, que vale ouro e é quente. Então, ele organiza numa cesta os objetos que equivalem a estes sentidos e leva para Dona Antônia, que recobra as lembranças perdidas.

Queria provocá-los a contar suas memórias, que mergulhassem na história e se sentissem como o personagem principal e assim escrevessem ou desenhassem as suas próprias memórias-histórias. Com objetivo, talvez, pensei posteriormente, de ajudá-los a encontrar na escrita aquele mundo mágico, que minha lembrança trouxera.

Após a leitura do livro, perguntei:

- *Para vocês o que é memória?*

Com um pouco de dúvida, alguém respondeu lá do fundo, repetindo as falas do livro:

- *É alguma coisa que faz chorar tia!*

Outro respondeu:

- *Ah! Que vale ouro!*

- *Que faz rir!*

- *É quando a gente lembra de alguma coisa...*

Pude perceber que todos haviam prestado muita atenção à história lida e isso me deixou muito aliviada, mas, num determinado momento, Igor levantou-se de sua cadeira, veio pertinho de mim e perguntou:

- *Tia, você não vai passar dever no quadro? A gente não vai estudar? A tia daqui passa dever no quadro para copiar. Por isso que a gente gosta dela.*

Duas experiências envolvendo as relações entre o sujeito e a escrita, uma que me parecia, remeter-me às possibilidades mais amplas da linguagem escrita: a escrita como uma “escrita de si”, outra que me parecia limitadora: aprender a escrever para fazer dever.

Que lições a reflexão sobre tais experiências poderiam trazer para a minha formação como professora-pesquisadora-alfabetizadora?

Tal questão, dentre tantas outras, que aparecerão posteriormente no texto, foram conduzindo os rumos dessa monografia, que busca entrelaçar minhas experiências de vida e de formação no contínuo processo que vai me tornando professora.

O movimento de rememorar minha trajetória de vida e formação reviveu em mim uma forte relação com a escrita construída desde nova: a escrita como refúgio, como um *outro* de mim mesma. Contudo, o desafio de praticar a “escrita de si”, como denomina Josso (2002), percebendo esse exercício como um movimento de (auto) formação. trouxe-me muitos desafios.

A escrita *refúgio, fluida*, da primeira infância, sem preocupações maiores com as regras ou, até mesmo, com a comunicação com as outras pessoas, parecia se perder pelo caminho. As dificuldades de colocar as idéias no papel na produção do trabalho monográfico começaram a trazer a angústia, o sentimento de impotência.

Após um primeiro momento de dificuldade, comecei a perceber, contudo, que essa não era uma dificuldade só minha. Escrever não é tarefa simples, nem mesmo para mestres literários, doutores da área da educação, de outras áreas. Pelo contrário! É difícil, até mesmo para os/as que eu acreditava mais experientes.

Clarice Lispector já dizia: “*Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas*” (1984, p. 25). Porém, ao meu olhar de iniciante, influenciado, talvez, pelo fato do que a escrita representou para mim em momentos importantes de minha vida, escrever seria como beber água, por exemplo: um hábito simples, adquirido a partir da necessidade de sobrevivência.

Conhecer os desafios e as dificuldades dos mestres diante do “papel em branco” me deixou mais aliviada, porém o tempo e o prazo de entrega da monografia foram gerando um turbilhão de sentimentos: às vezes me dava vontade de sentar, escrever e só levantar quando ele estivesse pronto, como se isso fosse possível. Por vezes, deixava-me levar pelo sentimento de abandono. Queria deixar tudo de lado e me dedicar a outras coisas que não me exigissem tanto. Enfrentando o desafio de escrever sobre minha trajetória de vida/formação, condição para a produção do memorial, pude perceber o meu amadurecimento pessoal entrelaçado a minha formação como docente.

Sobre o que escrever? Como escrever? Não só no sentido técnico ou estético, mas quais caminhos percorrer, quais recortes privilegiarei? São muitas as possibilidades: momentos e pessoas que marcaram e marcam este percurso e que colaboram com esta formação: família, professoras, amigos, escolas, o vestibular, a chegada à universidade, os estágios e os momentos da pesquisa: “Alfabetização, Memória e Formação de Professores”, da qual participei intensamente e que favoreceram os primeiros passos dentro da docência: o aprender a ensinar/aprendendo a aprender.

Lentamente a reflexão, não só sobre meu processo de formação, mas também sobre algumas questões centrais que esse processo trouxe para mim, foi ajudando-me a construir um objeto de pesquisa, tendo como eixo central o papel da escrita como instrumento de reflexão e de formação no campo pessoal e no campo profissional. As intervenções realizadas na escola despertaram questões sobre quais estratégias as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizam para aprender a ler e a escrever. As oficinas da memória com os alunos mostraram que também se apreende a escrita sob um aspecto mais autoral, que as histórias que são despertadas pela memória também podem contribuir para a aprendizagem da alfabetização não de forma técnica, mas envolvendo “*a leitura do mundo e a leitura da palavra*”, como sugere Freire (1998).

Tendo em vista esclarecer alguns pontos sobre as estratégias empregadas para apropriação da alfabetização, no sentido em que nós, alunos, possamos nos reconhecer como sujeitos do processo ensino/aprendizagem, este texto pretende analisar e discutir as formas pelas quais apreendemos leitura e escrita, bem como apresentar algumas ações investigativas

que foram realizadas na E M Prof^a. Zulmira M N Ribeiro. Então o texto monográfico se apresenta da seguinte forma: o primeiro capítulo, “Revisitando alguns percursos do caminho com a escrita entre o lar e a escola”, trago alguns aspectos que envolvem arte/vida/formação que ajudam a puxar alguns fios da memória e a contar algumas histórias de vida/formação. No segundo capítulo: “Revisitando os caminhos percorridos pela pesquisa – a chegada, os objetivos, as metodologias adotadas”, apresenta a chegada ao grupo de pesquisa (ALMEF), os primeiros passos dentro da escola como professora pesquisadora, os objetivos e metodologias que norteiam a pesquisa. No terceiro capítulo, “Revisitando alguns caminhos percorridos pela história da escrita e pela história do ensino de alfabetização”, convido o leitor a fazer uma breve viagem pela história da escrita e pela história do ensino de alfabetização para irmos percebendo como vão nascendo, tomando formas, sob que aspectos. Sob este ponto de vista, faço alguns apontamentos sobre os pontos comuns a estes dois campos. No quarto capítulo, “Investigando a escrita na sala de aula como professora pesquisadora em formação”, apresento algumas ações investigativas que foram realizadas com as professoras da escola e com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da E M Prof^a. Zulmira. No quinto e último capítulo, procuro tecer “Algumas considerações finais: concluindo, mesmo que sem conclusões definidas”, no qual apresento como a escrita contribuiu para o meu processo de formação e como ferramenta de auto-conhecimento. Nas conclusões finais destaco igualmente como foi de suma importância para minha formação de professora pesquisadora as experiências vividas com as crianças. Experiências estas que desconstruíram algumas verdades sobre o que as crianças sabem e o que ainda não sabem, o que são capazes e não são capazes de construir, de fazer, de saber. Tais reflexões surgiram a partir do encontro com a universidade, com a pesquisa, com a escola e concorreram para o desabrochar de uma professora pesquisadora em formação.

CAPÍTULO 1

REVISITANDO ALGUNS PERCURSOS DO CAMINHO COM A ESCRITA: ENTRE O LAR E A ESCOLA

Uma idéia é um ponto de partida e nada mais. Logo que se começa a elaborá-la, é transformada pelo pensamento.

(Pablo Picasso¹)

Inspirada pela arte fiz uma analogia entre pintar e escrever, entre pintor e escritor. Imagino que escrever seja como pintar uma tela. O pintor tem uma idéia inicial, que segundo Picasso, ainda não é nada. Então, parte para o segundo passo e organiza as idéias no papel: um croqui e dá as primeiras pinceladas: são as idéias sendo elaboradas. Então, o pintor afasta-se de sua obra, olha de longe, por outros ângulos, se não gosta modifica o croqui: é o pensamento em ação. Daí o autor volta para a tela. Da mesma forma, o escritor escreve, apaga, reescreve. Nesse movimento, entre idas e vindas, a tela, o livro, a história, o filme, vão sendo construídos...

Entrelaçar arte/vida/formação fez desabrochar um pouco mais a flor da memória anunciada no capítulo introdutório.

Puxando mais uma pétala, muitas lembranças vieram à tona: - colchas de retalhos lindíssimas feitas por minha avó materna, com todo o cuidado, para os netos e filhos; - a dança das mãos de minha mãe fazendo casacos de tricô e toalhas de crochê; - as formas que iam tomando pedaços de madeira que meu irmão ia transformando em bonecos, carrinhos, imitações de utensílios domésticos; - a roseira no quintal de casa com cores diversas; - a música que esteve sempre cercando nossa casa; - as histórias criadas por mim na infância.

A contemplação das obras de Monet, Van Gogh, Berthe Morisot, entre outros tantos, possibilitada a partir da chegada na Universidade, afetaram não apenas os olhos, mas transformaram a alma. A arte, como a Universidade, me fez enxergar o mundo com outros olhos, tornando-me melhor, como pessoa e como profissional.

¹ Frase de Picasso reproduzida a partir de uma coleção pessoal de anotações, fichamentos, frases de livros, matérias de revista, entrevistas que considero importantes e têm o intuito de serem utilizadas em algum momento. A epígrafe por exemplo, é fruto da coleção e surgiu de uma pesquisa para realização de trabalho, oriundo da disciplina: Artes e Ludicidade, matéria obrigatória do curso de Pedagogia, ministrada pelo professor Rogério Coutinho, como exigência para aprovação na disciplina.

Apontar semelhanças existentes entre pintor/escritor na minha monografia, além de expor as relações com a arte que fui construindo *par e passo* com a vida acadêmica, me permitiu refletir sobre a não linearidade do processo de criação que, como a vida, tem altos e baixos, idas e vindas.

É assim que me senti ao rememorar experiências não tão agradáveis com a escrita e registrá-las. Percebi que nem só de inspirações agradáveis são compostas as obras dos pintores, assim como nem todas as obras literárias são constituídas por histórias e finais felizes.

Konder (2007) me ajudava a confirmar isso, ao fazer as seguintes considerações sobre a obra de Dostoievski:

André Gide, que considerou o livro [Memórias do subsolo] a “viga mestra” da obra de Dostoievski, dizia que com bons sentimentos se faz má literatura. Em 1863, Nikolai Tchernichévski havia publicado seu *Que Fazer?*, livro escrito, inequivocadamente, com bons sentimentos. Dostoievski irritou-se com a obra e mostrou que podia fazer boa literatura com sentimentos muito maus. (p. 137)

Minhas “visitas” ao passado contribuíram para o abandono de alguns fantasmas e para uma maior análise e compreensão dos acontecimentos. Além de concorrer para o resgate da escrita autoral que por um tempo esteve adormecida.

Inspirei-me na coragem de Graciliano Ramos (1995), ao narrar suas memórias no livro “Infância”. O autor relata, algumas vezes valendo-se do humor, outras de ironia, as dores e opressão sofridas por parte dos familiares durante toda a infância, até o momento em que é salvo pelos livros, pelas palavras, pela escrita.

Sua libertação, por ironia do destino, começa quando adquire uma doença que o impossibilitou de enxergar por algum tempo. Sentindo dores terríveis ficava trancado em seu quarto. Seus familiares o tratavam com ausência de carinho e sua mãe que tinha o costume de tratá-lo com gestos ásperos, fazia-o sentir enjeitado, apenas se referindo a ele com más expressões e ofensas. Sozinho, isolado, impedido pela enfermidade de enxergar, aguça outros sentidos. Então, o menino volta sua atenção para as cantigas que sua mãe disparava enquanto realizava o trabalho doméstico:

1
Mestre piloto,
Onde está o seu juízo?
Por causa de sua cachaça

Todos nós estamos perdidos.

2

O capitão cheira o cravo;
O mar-e-guerra a canela;
O pobre do cozinheiro
Fede a tigna de panela.

(1995, p. 134)

As palavras despertaram no menino uma paixão, é daí que o escritor inicia um movimento de rompimento com o sofrimento familiar e se volta para as letras, para as palavras e afirma que...

(...) procurava anestesiá-me ouvindo as cantigas de minha mãe, duas cantigas desafinadas que a divertiam na fazenda. Provavelmente surgiram antes, mas foi lá que me intei dei delas (...) (RAMOS, 1995, p. 134)

Na escuridão percebi o valor enorme das palavras (...) (Id, Ibid, p. 133)

Provavelmente o autor já deveria ter ouvido a mãe cantar tais cantigas, mas seus sentidos despertaram para elas, num momento de grande vazio e de importante transformação na configuração da sua vida. Talvez por identificar-me com algumas passagens do livro, tais relatos, a meu ver, são difíceis de serem expostos ao público, pois falam de violência, humilhação, tristeza e envolve outras pessoas: mãe, pai, irmãos, amigos. Apresentar entes queridos como violentos, rípidos, grosseiros não é tarefa simples.

Afinal, por mais que o escritor sofresse sob o jugo da família não acredito que sua intenção tenha sido expô-la meramente. Esta é uma consideração pessoal já que não tive a oportunidade de entrevistar o autor, visto que veio há falecer nos anos cinqüenta, ou mesmo fazer uma investigação mais ampla de sua obra que pudesse confirmar essas hipóteses. Sinto-me à vontade para tecer tais considerações, pois compartilho da dor, de não ter tido um lar, uma infância muito tranqüila. Apesar de entender hoje que nem todos passam por esta fase com a tranqüilidade e a serenidade, preconizada por uma concepção romântica de infância, como afirma Morais (2012)

Apesar de tantas evidências de que a infância nunca foi o lugar paradisíaco de que falam certos adultos saudosos, nem o tempo da plenitude e da felicidade completas como insistem outros, essas parecem ser fantasias que continuamente habitam os devaneios e alimentam de desejos o mundo adulto. O que percebemos é que mesmo que o adulto não se dê conta disso, ou não queira dar-se, também a dor, o medo, o rancor, a violência, o sofrimento, a angústia, a solidão, a insegurança, a tristeza, a decepção, a morte ou a desilusão fazem parte do mundo infantil. (p. 129)

1.1 - A escrita, um espaço de desabafos

Como já havia sinalizado antes quando criança e, posteriormente na adolescência costumava escrever/contar no caderno os acontecimentos do dia: na escola, em casa, desabafos, amores, alegrias, tristezas. Escrevia para mim, não queria que outro lesse ou descobrisse meus segredos. A escrita era para mim um espaço de desabafos.

Tendo sido uma criança que muitas vezes era impedida de relacionar-me com outras crianças, fui educada de forma rigorosa. Um rigor, contudo, que não apagava uma energia interior que me impulsionava a sonhar em brincar com os/as amigos/as na rua, como qualquer outra, como era de costume no bairro onde passei a infância.

As brincadeiras aconteciam dentro de casa, mesmo aquelas - correr, pular, gritar, - que costumam ser proibidas, por promoverem algazaras não toleráveis pelos adultos. Ao mesmo tempo, porém, tais brincadeiras, que traziam aborrecimentos, pois significavam uma bagunça tremenda, eram toleradas desde que fosse sob a tutela dos adultos e esta era a condição para a interação com outras crianças.

Com o tempo, porém, encontrei uma saída: fugir para a rua sem ser percebida! As vozes dos outros brincando na rua, eram como uma hipnose que me puxava. Algo que surtia efeito apenas por alguns breves momentos. Quando menos esperava, no auge da brincadeira, ouvia os chamados: SWYLANEEEEEE! Era o grito de minha mãe quando dava por minha falta, ordenando-me que retornasse ao casulo. Entre “não queros!” e “não deixos!” a amendoeira do quintal era outra saída.

Nesses momentos, eu subia na árvore, sempre com o lápis e o caderno debaixo do braço, para admirar a paisagem e observar, mesmo que de lá de cima, meninas e meninos correndo livres pela rua. Sonhava com outros horizontes: estar entre elas, e imaginava um mundo sem gritos, sem desespero ou desconfianças de que algo terrível fosse acontecer no próximo instante.

Descobri que a saída maior era escrever. Ali era livre e apenas eu comandava as minhas histórias. Ninguém poderia escrevê-las por mim. Era dona do meu destino e do destino dos meus personagens e isso me ajudava a não ser tão só. Como Graciliano Ramos, fui socorrida também pelas palavras.

Comecei a colecionar coisas, como papéis de carta, cadernos de todos os tipos: de letras de música, de histórias, de poesia, gibis, colecionei alguns livros e também materiais de escola: provas, cadernos de casa, de aula, de caligrafia, de cópia, de redação e cadernetas escolares, recortes de jornais, revistas, enfim... era uma colecionadora de coisas que faziam parte da minha vida.

Um dia minha mãe percebeu que eu passava muito tempo em cima daquela árvore escrevendo e olhando para o nada, segundo seu julgamento. Mal sabia ela que eram naqueles momentos que a filha ia aprendendo sobre a vida, pois observava o cotidiano do lugar, o dia a dia dos amigos e até da própria família. Talvez essa pesquisa despreziosa a respeito do mundo não fosse apenas curiosidade e sim, o início do que viria a ser uma professora-pesquisadora, pois já na infância demonstrava uma relação individualizada e questionadora com o conhecimento. Ali tirava conclusões, procurava entender o porquê de o meu caminho ser tão sinuoso e ia criando meios para seguir em frente. Porém, para ela, mãe dominadora e detentora de todos os direitos sobre a vida dos filhos, qualquer decisão tomada à revelia, era encarada como um ato subversivo e por isso, havia a necessidade de bloquear qualquer pensamento autônomo ou atitude independente por parte dos dominados. Naquele momento, eu era uma adolescente sonhadora. Então não teve dúvida sobre a atitude a tomar: obrigou-me a descer, pegou o caderno e rasgou. E para tristeza maior, mandou derrubar o meu escritório-laboratório (a amendoeira).

Agora já não tinha mais onde escrever a não ser no caderno da escola. Nas páginas finais, estavam lá os meus escritos. Estratégias de sobrevivência.

Mantive comigo, até 23 anos de idade, todas as coleções que juntara durante a adolescência. Porém, ao viajar a trabalho para São Paulo, onde permaneci por quatro anos, ao retornar constatei que minha mãe havia doado os livros e sumido com todas as coleções.

Apesar das tentativas de recuperar o material, não foi possível por conta do tempo que não para e também não volta. Se tivesse de posse destes objetos certamente comporiam este memorial, pois acredito que não são apenas as palavras que contam quem somos, os objetos que guardamos também nos apresenta. Se os guardamos é porque de alguma forma é importante para a preservação da nossa memória.

Uma foto fala muito sobre nós, um vidro de perfume vazio, uma caneta, um ingresso de cinema, um caderno escrito em determinado tempo, enfim... elementos que compõem nosso percurso, que denunciam quem somos, nossos gostos, nossos desgostos, as redes sociais, conhecimentos, preferências, que nos ajuda em determinados momentos a puxar o fio

das lembranças. De repente queremos nos lembrar de algo que ficou para trás e uma simples peça guardada no fundo de uma gaveta, de uma caixa, pode resgatar toda uma história guardada no “baú da memória”.

1.2 - Puxando mais uma pétala/fio da memória: um pouco da história da escola nos velhos tempos do “ensino primário”

Minha família era de migrantes. Aos dois anos de idade, parte dela, como tantas outras, em busca de uma vida melhor, me trouxe para o Estado do Rio de Janeiro. Quando já estávamos estabelecidos, meu pai e minha mãe trabalhando, os demais parentes que haviam ficado por lá vieram de Natal-RN para o RJ e junto veio a avó.

Ao chegar, a primeira atitude de minha mãe foi colocar os filhos na escola, no “Jardim de Infância” do extinto Instituto Sargento Wolff. Permaneci naquela escola por quatro anos, concluindo antigo Ensino Primário que hoje conhecemos por Educação Infantil e Primeiro Segmento do Ensino Fundamental.

As professoras desta escola, apesar de ser privada, valorizavam a coletividade, a solidariedade, a cooperação e eram muito afetuosas. Os materiais eram comprados individualmente pela família de cada criança, mas eram expostos sobre a mesa e utilizados por todas. Solidariedade e cooperação eram princípios valorizados na escola, os/as que soubessem um pouco mais eram estimulados a compartilhar seus conhecimentos com os que sabiam menos. Assim nos ajudávamos nas atividades.

Como eu já sabia ler e escrever atuava como uma mini professora dizendo que queria ser quando crescesse como a Tia Fatinha, a Tia Dorinha, professoras do Jardim de Infância e da Segunda Série Primárias. Muito carinhosas, afetuosas, tinham sempre uma palavra de conforto, um jeito singelo de aconchegar. As professoras deixaram como herança o sentimento, o afeto, o carinho, a fala doce/brava ao se relacionar com os/as alunos/as e me ensinaram especialmente que a aproximação com o aluno é uma importante ferramenta na prática pedagógica. Ainda hoje quando encontro aquelas professoras que me marcaram profundamente corro ao seu encontro para abraçá-las e por alguns segundos experimentar um pouco da minha infância, como se no toque pudesse voltar àqueles momentos.

Minha avó materna havia sido alfabetizadora em sua cidade natal. Ao aportar no Rio de Janeiro, com uma prática de ensinar a ler e escrever construída em Natal, e tendo como

público, os netos que ainda não haviam tido muitas experiências com as letras, iniciou sua prática alfabetizadora conosco, em casa.

Sua prática pedagógica com os/as netas começava pelas vogais e, a seguir, pelas consoantes, sempre utilizando como base os nomes dos nossos familiares. Não demorou muito para que surgisse um problema para mim: emperrei no JOÃO. Eu não entendia como uma palavra poderia conter três vogais. Para mim a palavra estava escrita de forma errada, pois, na primeira série, a professora ensinara à turma que uma sílaba era composta sempre por uma consoante com uma vogal. Tenho vagas lembranças sobre este tempo. Mas, uma memória viva deste momento, pois ela tinha um método peculiar de ensino: “bolos”. Enquanto a palavra não fosse escrita de maneira correta, ganhávamos um “bolo” que não era saboroso, a sensação que se tinha era mais de dor que de prazer.

Como iniciara a vida escolar aos dois anos de idade no Jardim de Infância, aos seis já estava na primeira série do antigo ensino primário. Neste período confrontava-me com o conhecimento recebido pela escola e o conhecimento recebido pela avó.

Quando questionava a avó sobre a escrita da palavra João, lembrando da explicação da professora, ela apenas respondia que era assim mesmo e que tínhamos que acertar. Aí eu ficava tensa, suava frio: tinha medo de errar, pois a recompensa não era nada agradável, doía. Era um sofrimento: a pressão de não entender a questão das três vogais e de querer escrever certo.

Como duvidar de uma informação que havia sido transmitida pela escola? - o lugar reconhecido como o do conhecimento legítimo e, que, portanto, não poderia ser questionado por ninguém?

Como já havia aprendido a escrever as letras, copiava a palavra, porém não fazia nenhum sentido, mesmo sendo o nome de um tio querido. Um belo dia armei uma estratégia, treinei a palavra e quando a avó veio tirar a prova se já havia aprendido, escrevi: JOÃO, mas continuou sem sentido para mim. Minha avó ficou satisfeita, porém eu continuei com todas as dúvidas, mas feliz porque neste dia não doeu. Tempos difíceis, mas também engraçados porque quando um irmão ganhava um bolo, o outro achava graça e sorria, caçoando do outro, mas não demorava e aquele que sorria era também premiado com um bolo.

Inquieta com a questão tirei a dúvida com uma de minhas professoras que esclareceu que existiam palavras com encontro vocálico, então o mistério se acabou e o véu que cobria meus olhos se dissipou.

Analisando esta situação poderíamos pensar que para minha avó, minhas dúvidas não tinham sentido, da mesma forma, que a explicação dela não tinha sentido para mim. As referências sobre o processo de ensinar a ler e a escrever que possuía, não previam que as crianças interagissem com o objeto do conhecimento.

Avaliando este flash de memória de quando aprendi com minha avó materna a ler e escrever e me colocando no lugar de alfabetizadora, penso que aprendi na pele que ensinar para crianças, em processo de apropriação da língua escrita, que uma sílaba é composta por uma consoante seguida por uma vogal é uma das tantas *pistas falsas* que a escola coloca nos caminhos aprendentes das crianças.

Na terceira série, já em outra escola, o Instituto Taurus, minha avó alfabetizadora nos deixou, partiu para outro plano. Não conseguia entender como era possível, os adultos diziam que nunca mais veríamos ou estaríamos com ela. Angustiada perguntava quem iria nos ajudar nas lições, no dia a dia, já que minha mãe trabalhava. Naquele ano, 1985, pela primeira vez experimentei o horror da reprovação. Não me adaptei à escola. Nela não encontrei afeto na relação professor/aluno, somando-se ao fato de que minha avó fazia muita falta, mesmo com suas asperezas. Para agravar a situação, com o hábito de escrever nas páginas finais do caderno da escola, um dia em que me sentia muito triste, num de meus desabafos com o caderno, escrevi sobre a bronca de minha mãe que me levava ao choro. A professora leu e ficou enfurecida, mostrou o caderno para todos, arrancou as folhas e jogou no lixo.

Pensando hoje como uma professora-pesquisadora em formação, reflito sobre o que poderia ter provocado uma reação tão drástica da professora. Afinal, a leitura do texto produzido por mim confirmava a competência da escola em aprimorar minha leitura e escrita. Até mais, mostrava também que eu aprendera que através da escrita poderia expressar meus sentimentos. Será que a professora se assustou com a forma autônoma que a escrita vinha assumindo? Como tratava-se de uma escola que seguia aos preceitos mais tradicionais de ensino, com métodos baseados na transmissão e na absorção dos conteúdos, a partir da repetição e do treinamento de exercícios, minha atitude provocou estranhamentos.

Nesta perspectiva, eu era uma transgressora e por isso deveria ser castigada publicamente para me enquadrar àquele modelo de ensino, pois no caderno escolar só deveria constar os “conteúdos da escola”. Até que ponto essa lógica ainda prevalece na escola? As crianças podem escrever o que sentem, pensam, imaginam, descobrem na escola? Humilhada e cerceada em minha capacidade de expressão, dali por diante só pensava em sair daquela escola fria, insensível.

Acabei sendo promovida à quarta série e a outras séries até atingir o ensino médio, onde fui parar em uma escola técnica em que tudo era mecânico, armazenado, sem uso para a vida real, mas um aspecto não me afastava da escrita livre, imaginativa, criativa.

Na disciplina de língua portuguesa existia uma “janela para a palavra” (expressão que aprendi com Eduardo Galeano²): os cadernos de redação. Embora apontar os “cadernos de redação” como possibilidades de uma escrita mais autoral, seja uma questão discutida por vários pesquisadores, como Geraldi (1997)³, por exemplo, penso que, apesar do compromisso maior com a forma da escrita do que de seu conteúdo, pelo menos ali, nos cadernos de redação, alunos e alunas como eu, que encontrávamos na escrita um canal de comunicação para nossas idéias e sentimentos, podíamos nos expressar das mais variadas formas, desde que obedecêssemos às regras gramaticais e ortográficas, é claro!

Olhando para o passado e revivendo estas experiências, entendo que elas apontam possibilidades da escolha de caminhos pelos quais devo e não devo seguir no exercício da docência, pois bagagens como essas também vão nos constituindo, fazem parte da nossa composição de ser humano, de ser professora, mesmo que possam parecer não muito afáveis, afinal a vida não é feita só de situações prazerosas, com as ruins também aprendemos.

² GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre; L&PM, 1994.

³ O autor propõe a mudança, das práticas de redação, muito utilizadas por modelos tradicionais de ensino da escrita e da leitura, para práticas de produção de textos, pois permite a interação entre o texto e o leitor e, além disso, colabora para o nascimento de um aluno ativo, agente do seu próprio aprendizado.

CAPÍTULO 2

REVISITANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos... eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas...

(MANOEL DE BARROS, 2008)

O poeta nos convida a refletir sobre as palavras e os significados que elas têm para cada um de nós. No papel de arqueólogo, ele nos mostra que elas não nascem conosco e nem as inventamos e que para aprendê-las é preciso um trabalho minucioso, cuidadoso, tal como ao dos arqueólogos. São *conchas de clamores antigos*, porque são compostas por sons e significados próprios e para descobrir suas origens, Barros as escova tal como os arqueólogos e nos provoca a estar atentos para ouvir seus sons, perceber seus detalhes, apreendê-las, para então, transformá-las em ferramentas que nos auxiliem a compreender e modificar a nossa realidade, como nos inspira Freire.

A chegada à pesquisa: “Alfabetização, Memória e formação de professores: Entrelaçando Práticas e Saberes no Diálogo com a Escola Básica” (ALMEF), em 2011, instigou-me a “escutar os sons” do interior da escola e da comunidade escolar, me remetendo aos “*clamores antigos*” das histórias do magistério, dessa forma ampliavam minha visão sobre o exercício da docência. Neste movimento, conforme vivenciava o cotidiano da escola, da pesquisa, da universidade, percebia e refletia, junto com o grupo da pesquisa, sobre o nosso processo de formação.



Fotografia 1 – Registrada por Swylane Oliveira no dia 19 de setembro de 2012. ALMEF na sala de reuniões do Núcleo de Pesquisa Vozes da Educação

A pesquisa, coordenada pela Professora Mairce Araújo, da qual fui bolsista de Iniciação Científica por doze meses, mas a que estive ligada por dois anos, contou com o financiamento da FAPERJ através do Edital Apoio à escola básica. Este espaço possibilitou-me conhecer um pouco os bastidores da escola, já que não tinha experiência profissional ainda na área. As ações investigativas realizadas na Escola Municipal Professora Zulmira Mathias Netto Ribeiro, em São Gonçalo, tinham como suporte oficinas da memória e de contação de histórias com as professoras alfabetizadoras (todas mulheres) e com os alunos da escola, metodologia privilegiada pelo grupo que contribuiu especialmente para a composição deste trabalho monográfico.

Como objetivos centrais a pesquisa apontava: - Promover o diálogo entre a Universidade e a Escola básica visando contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente, tanto das professoras atuantes na escola, quanto das futuras professoras (bolsistas); - Favorecer o movimento ação-reflexão-ação em espaços narrativos-reflexivos envolvendo as professoras alfabetizadoras; - Fortalecer outras práticas de leitura e escrita a partir do resgate das memórias e experiências dos sujeitos escolares que articulem leitura de mundo e leitura da palavra na perspectiva de Freire.

A metodologia da pesquisa se desenvolvia a partir de duas vertentes que se entrelaçavam.

Numa primeira vertente, que acontecia semanalmente, o grupo se reunia na Faculdade de Formação de Professores: bolsistas da FFP, bolsistas professoras da escola e Coordenadora Prof^a. Mairce Araújo com objetivo de planejar, organizar, avaliar as ações investigativas a serem desenvolvidas na escola. Essas ações envolviam mais especificamente: oficinas de memória e de contação de histórias realizadas com as professoras da escola, em momentos denominados por nós de espaços narrativo-reflexivos e nas salas de aula com as crianças.

As questões que emergiam durante as oficinas com as crianças e com as professoras eram levadas para nossas reuniões semanais para que pudéssemos aprofundar a reflexão sobre elas, com base em um referencial teórico que ampliasse nossa compreensão sobre as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar. Assim, a discussão das questões que emergiam no trabalho de campo, em diálogo com o estudo de autores/as como Paulo Freire (1996), Juvêncio Barbosa (1990), Anne-Marie Chartier (2011), Regina L. Garcia (2001), Mairce Araújo (2011), Jacqueline Morais (2012), dentre outros/as ajudava o grupo a produzir os relatórios de pesquisa que foram a base de comunicações apresentadas em vários eventos acadêmicos.

Nessas reuniões também eram organizadas a divisão das seguintes tarefas entre as bolsistas: - organização do registro fotográfico, da filmagem e da gravação de áudio; - produção de relatórios parciais das reuniões e das oficinas; - transcrição de áudio e vídeo das oficinas; - arquivamento das imagens nos computadores da pesquisa: fotos e vídeos das reuniões, das oficinas da memória e dos eventos promovidos pela pesquisa: - produção de materiais gráficos para divulgação da pesquisa: folders, cartazes, banners - divulgação dos eventos promovidos pela pesquisa.

A segunda vertente da pesquisa se desenvolvia no trabalho de campo na E M Prof^a. Zulmira M N Ribeiro a partir da inserção semanal das bolsistas em turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo a apropriação da leitura e da escrita como eixo de preocupação e na participação nos encontros narrativo-reflexivos com as professoras alfabetizadoras na escola. Tal inserção tinha como objetivo não só a observação do cotidiano da prática alfabetizadora, mas também a promoção de atividades junto às crianças envolvendo contação de histórias e oficinas da memória. Visávamos com nossas atividades valorizar formas outras de vivenciar a leitura e a escrita, desvinculadas de concepções mecanicistas de alfabetização que enfatizam a codificação e a decodificação. Buscávamos olhar a criança como personagem de sua própria história, de sua própria

aprendizagem, de seu próprio conhecimento. Procurávamos produzir encantamentos no mundo da escrita, buscando assim contribuir com a promoção de outras práticas de leitura e escrita na escola.



Fotografia 2 – Arquivo do grupo de pesquisa ALMEF. E M Profª. Zulmira M N Ribeiro

Envolvendo as professoras alfabetizadoras da escola, a equipe da pesquisa e a Coordenadora realizávamos quinzenalmente as oficinas da memória visando constituir os espaços narrativo-reflexivos nos quais buscávamos mobilizar o movimento ação-reflexão-ação. As oficinas da memória oportunizavam momentos em que as professoras alfabetizadoras da escola juntamente com as alunas-futuras professoras aqueciam suas memórias e por meio de palavras, desenhos iam contando suas histórias de vida e de formação. Momentos em que surgiam angústias, alegrias, anseios, dúvidas, questões diversas. Assim, as oficinas se configuravam como espaço mútuo de formação no qual cada participante contribuía com a formação da outra, se dando a conhecer e compartilhando suas experiências.

No trabalho com as crianças registramos em nosso caderno de campo 12 (doze) visitas em caráter de observação na sala de aula e 04 (quatro) oficinas da memória com os/as alunos/as ao longo do período da pesquisa. Cada oficina, planejada no grupo, recebeu um nome em função das temáticas que abordava, sendo assim nomeadas: 1)- Guilherme Augusto Araújo Fernandes – Para você, o que é memória?; 2) Guilherme Augusto Araújo Fernandes: o

que você levaria, para quem...; 3) Oficina das palavras – Desenhos e palavras que contam nossas histórias; 4) Oficina das palavras – Caindo na real: as crianças constroem suas caixas.

Nas oficinas com as professoras, realizamos 6 (seis) oficinas da memória sob as seguintes temáticas: 1) Um Baú de Memórias; 2) Fotografia: lente e papel, Luz sobre o foco da escrita; 3) Oficina Janela sobre a Palavra IV; 4) Oficina: Que Bagagem!; 5) Oficina: Barangandã - do instrumento à narrativa, rompendo com o silêncio; 6) Oficina: Colcha de Retalhos.

Nos encontros com as professoras íamos construindo a base de dados que alimentava nossas reflexões trazendo subsídios para a produção dos relatórios e das comunicações científicas que foram apresentadas em seminários, conferências, encontros, congressos.

No ano de 2011, de abril a dezembro, entre encontros de estudo, planejamento, avaliação e realização de oficinas da memória na escola com as professoras alfabetizadoras, contabilizamos 16 (dezesesseis) encontros que aconteceram no horário do centro de estudos previstos dentro do calendário escolar e 6 (seis) oficinas da memória com o intuito de resgatar memórias a partir das histórias que as professoras alfabetizadoras contam de suas experiências vividas na escola.

Além das oficinas foi realizado um evento: Seminário Diálogo Universidade Escola Básica: “Na escola, brincadeira tem hora?”. Para este encontro convidamos as professoras: Prof^a. Dr^a. Andréa Serpa e a Prof^a. M^a Deyla Viviane, com o intuito de trazer para discussão dentro da escola um assunto tão pertinente, presente no cotidiano escolar, mas principalmente demandado pela escola: a brincadeira, o tempo de brincar na escola e a importância da brincadeira para a Educação Infantil. A escolha do tema se deve a insistência da escola em tocar neste assunto durante as oficinas com as professoras. O encontro também tinha a intenção de encerrar os trabalhos realizados naquele ano letivo na escola e na pesquisa.

O evento aconteceu em três etapas que ocorreram entre os dias 14 e 16 de dezembro de 2011: 1º dia - Resgatando Brincadeiras e Cantigas de Roda – Futuras Pedagogas Brincam com as Crianças na Escola; 2º dia - Inauguração do Parquinho – Responsáveis e Crianças se Reunem para Brincar; 3º dia - Mesa Redonda: “Na Escola, Brincadeira tem Hora?” - Prof^a. Dr^a Andrea Serpa – UFF - Prof^a.. M^a Deyla Wiviane – E. M. Adelino Magalhães.

As atividades da pesquisa possibilitaram para nós universitárias, um contato maior com o cotidiano escolar, interagindo com as crianças e com as professoras, vivendo a dialética do ensinar-aprender e as intervenções realizadas em sala de aula, as quais denomino: primeiros contatos com a Educação Infantil.

COMISSÃO ORGANIZADORA

UERJ-FFP:
 MAIRCE ARAUJO (COORDENADORA)
 FERNANDA MOURA - ID / UERJ
 GLAUCIA COELHO - PIBIC / CNPQ
 PRISCILA MACHADO - PIBIC / UERJ
 RUTTYÉ ABREU - IC / FAPERJ
 SWYLANE OLIVEIRA - IC / FAPERJ

ESCOLA:
 FRANCINE AZEVEDO - TCT / FAPERJ
 KAYTRE MATOS - TCT / FAPERJ
DIRETORA DA ESCOLA:
 ANA PAULA BOTELHO

DIAS: 14/12/2011 DE 13:00 AS 15:30
 15/12/2011 DE 13:00 AS 17:00
 E 16/12/2011 DE 13:00 AS 17:00.
LOCAL: Esc. Mun. Prof. Zulmira M. N. Ribeiro
ENDEREÇO: Rua Paul Leroux, s/nº, Paraíso - São Gonçalo-RJ - TEL: 26052636

APOIO:

FAPERJ

UERJ

Paradiso de Tecnologia de Pedagogia

**Na Escola,
 Brincadeira
 tem hora?**

FAPERJ
 UERJ/FFP
 NÚCLEO DE PESQUISA: VOZES
 DA EDUCAÇÃO
 PESQUISA: ALFABETIZAÇÃO,
 MEMÓRIA E FORMAÇÃO DE
 PROFESSORES,
 ESCOLA MUN. PROF.ª ZULMIRA |
 MATHIAS NETTO RIBEIRO

CONVIDAM

Ilustração 2 – Folder do evento: “Na escola, brincadeira tem hora?” realizado entre 14 e 16 de dezembro de 2011, na E M Prof.ª Zulmira M N Ribeiro

2.1 - “Escutando os sons da escola”: um primeiro mergulho no campo da pesquisa

Lembro-me da primeira “visita” que fiz na sala do segundo ano do Ensino Fundamental, na E M Prof.ª. Zulmira, logo que cheguei à pesquisa. Naquele momento, uma das situações que mais me angustiavam era o caderno de campo. Nele tinha que escrever tudo o que me chamasse atenção na sala de aula. Um pouco desorientada, sem saber ao certo o que escreveria no caderno de campo, saí escrevendo tudo o que via. Algo inquietante, pois sabia que o que eu escrevesse dali por diante seria o tal material empírico de que tanto nossa orientadora falava. Para que nada escapasse, ficava muito atenta e anotava todas as ações e falas das crianças e da professora. Nesse primeiro dia de observação, sob a tensão de perceber as peculiaridades da sala de aula, perguntava-me intimamente: o que escrever? Será que vou conseguir enxergar fatos e casos relevantes para a pesquisa?

Naquele dia comemorava-se “o dia do índio”. A professora da turma rodara no mimeógrafo algumas matrizes com figuras de índio para as crianças colorirem e me pediu que

a ajudasse a recortar e colar as figuras nos cadernos delas. Sem ter o que fazer, as crianças se dividiram em grupos enquanto a professora e eu recortávamos as figuras. Um grupo cantava e dançava, algumas jogavam, outras folheavam livros. Percebi, então, que a professora mantinha uma estante com livros diversos no fundo da sala de aula, para que as crianças no “tempo de brincar” pudessem manuseá-los.

Um grupinho se destacou aos meus olhos. Aproximei-me para ver do que se tratava e me deparei com índiozinhos sendo desenhados à mão livre. Elogiei o trabalho das crianças e voltei à mesa de recorte mais intrigada ainda. Não me contendo, perguntei para a professora porque não incentivava que cada criança desenhasse o seu índio livremente, pesquisando nos livros, tirando moldes etc. Ela me respondeu que se deixasse a tarefa tão aberta, provavelmente, as crianças não fariam um desenho bonito para mostrar aos pais. Encerrou a explicação afirmando:

- Você não tem idéia como os pais se metem nas questões da escola.

Como entender o que, a meus olhos, parecia uma atitude contraditória da professora: ao mesmo tempo em que não estimulava a criação insistindo na reprodução e na cópia de modelos, permitia a outros grupos de crianças manusearem livremente os livros da estante? No processo de colorir índiozinhos reproduzidos em mimeógrafo e recortados por mim e pela professora, eu reconhecia uma prática mecanicista e tradicional, enquanto que na circulação das crianças pela sala, no livre acesso aos livros, eu reconhecia uma referência teórica que defende que se aprende a ler e a escrever lendo e escrevendo...

Comecei a descobrir naquele momento que o cotidiano é muito mais complexo, do que meus estudos teóricos na universidade me ajudavam a ver... Percebi também que, de uma forma ou de outra, as crianças, vivendo um processo de interação entre si e com a tarefa proposta pela professora, exploravam a escrita...

Contudo, outras aprendizagens foram se tornando significativas para mim, ao indagar-me: qual será o sentido desse tipo de atividade para as crianças? Até que ponto pintar figuras feitas pela professora, colar no caderno é uma atividade significativa para a aprendizagem da leitura e da escrita?

Respondendo a questão, penso que pintar uma imagem de índio estereotipada muito pouco ajuda as crianças, não só a escrever a palavra índio, como conhecer sua cultura, seu modo de vida. Porém, a realização repetitiva desse tipo de atividade no dia a dia, acaba contribuindo para elas identifiquem essa proposta como tarefa de ensino. Formadas no copiar

e colar não reconhecem como atividades escolares outras propostas que se baseiem na criação, na autonomia, na autoria.

O pedido de Igor, relatado no primeiro capítulo dessa monografia à página 10, ilustra essa afirmação:

- Tia, você não vai passar dever no quadro? A gente não vai estudar? A tia daqui passa dever no quadro para copiar. Por isso que a gente gosta dela.

Assim, recortar e colar, pintar dentro de limites pré-estabelecidos, copiar o dever do quadro, tudo isso faz parte de uma cultura escolar que não contribui para a apropriação da leitura e da escrita numa perspectiva de construção da autoria, como tem nos ensinados Freire, Garcia, Araújo, dentre outros/as pesquisadores/as.

O que aquele primeiro contato com a sala de aula me ensinou, porém, foi que de uma forma ou de outra as crianças entram em contato direto com a escrita e é este o ponto de afinidade entre nós, é o que me dá prazer.

CAPÍTULO 3

REVISITANDO ALGUNS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA HISTÓRIA DA ESCRITA E PELA HISTÓRIA DO ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO

A criança não se transforma em um leitor de um dia para o outro, com a ajuda de um método: ela percorre um trajeto(...)
(José Juvêncio Barbosa, 1990)

A leitura e a escrita são instrumentos culturais, criados pelo homem e transmitidos do homem para o homem através da cultura. Como aborda Barbosa (1990), esta ferramenta vai sendo apreendida e transformada ao longo do tempo, conforme a criança vai tendo contato gradativamente vai apreendendo as formas de escrita e de leitura. De acordo com Araújo...

(...) as crianças, todas elas, são sujeitos de conhecimento e, como tal, quando crescem em comunidades letradas, não permanecem indiferentes ao código escrito e constroem conhecimentos sobre a leitura e a escrita, antes mesmo que algum adulto decida ensinar-lhes sistematicamente. (2001, p. 142)

Na “cidade das letras”, usando uma expressão cunhada por Geraldi (2006), em que vivemos hoje, onde quer que vamos encontramos escrita: em letreiros pela cidade, nas propagandas na TV, nos documentos, no computador, nas bulas de remédio, no dinheiro, em receitas culinárias, etc. talvez, esta seja uma das oportunidades que nós educadores possamos lançar mão para alfabetizar, as muitas possibilidades de escrita que circulam pelo cotidiano da cidade, nas escolas ou no interior dos lares. Smolka, nos desafia a refletir sobre esta questão:

Se o contexto cultural, sobretudo urbano, é permeado pela escrita, isto é, se existem e se ampliam fora da escola condições que propiciam a leitura, como e o que a escola tem ensinado para que um enorme contingente de crianças não aprenda a “ler e escrever” na escola? É preciso ir à escola para aprender a ler e escrever? (SMOLKA, 2012, P. 15)

A autora lança a questão e propõe uma profunda reflexão acerca da apreensão pela criança da leitura e da escrita. Como ela, muitos educadores têm discutido sobre as formas pelas quais as crianças aprendem e a escola, eleita lócus privilegiado do conhecimento pela sociedade letrada, por que colabora com o fracasso escolar? Questões para seguirmos pensando...

Se existe nos dias atuais todas essas possibilidades de contato com a escrita, a história nos mostra, contudo, que nem sempre fomos providos de tantas ofertas. O mundo não nasceu junto com a escrita e nem tampouco a escrita surgiu de uma hora para a outra num estalar de dedos, também a apreensão dela por nós não se dá de repente. Se compararmos a história da escrita e os movimentos que ocorrem para apreender seus usos, percebemos que os dois se dão num processo lento e gradual, conforme as necessidades, as prioridades, o entendimento das coisas do mundo.

Para que possamos entender um pouco melhor como a escrita foi se desenvolvendo ao longo do tempo e em que condições, proponho que façamos um pequeno e breve mergulho nesta história porque, a partir dela, temos a possibilidade de contá-la e recontá-la. Não fosse ela, hoje, o que seríamos? Onde estaríamos? O que faríamos? Apesar de muitas destas perguntas não terem respostas definidas, mas certamente podemos registrar o que temos sido, por onde temos andado e o que temos feito, afinal, para que servem os cadernos de campo? Os diários das meninas, os planos de aula? Podemos dizer que servem para fazer o registro de nossas observações, para relatar coisas que consideramos importantes no dia a dia, para programar um dia de trabalho, etc.. A importância destes registros, surgem a partir do momento em que nos possibilitam olhar para o passado, avaliar nossas práticas de vida e assim, melhorar enquanto seres humanos, ser melhor mãe, filha, esposa, aluna, professora, etc.

3.1 - A história da escrita, suas necessidades e seus anseios

Antes de mergulharmos na história, proponho uma questão para irmos pensando durante o percurso: se ler e escrever são ferramentas criadas pelo homem, antes do seu surgimento podemos dizer que existia história, já que ainda não tínhamos a pretensão de comunicar, de contar, de registrar? Bem, o fato é que já existíamos e para dar sentido a esta existência, iniciamos na pré-história o processo de escrita.

A história da escrita se inicia no “tempo das cavernas”, como é conhecida a pré-história, lá em meados de quatro mil antes de Cristo. Quando ainda não se tinha vestígio de escrita propriamente dita. O que sabemos a este respeito é devido às descobertas, de historiadores e arqueólogos, de objetos como: armas, utensílios utilizados pelos homens

daquela época, restos mortais como ossos e desenhos que são provas de que o homem esteve aqui há tanto tempo, pois apenas o homem é o tipo de animal que tem a capacidade de desenhar de forma tão aproximada da realidade. Pintávamos animais, objetos, nós mesmos em nosso cotidiano.

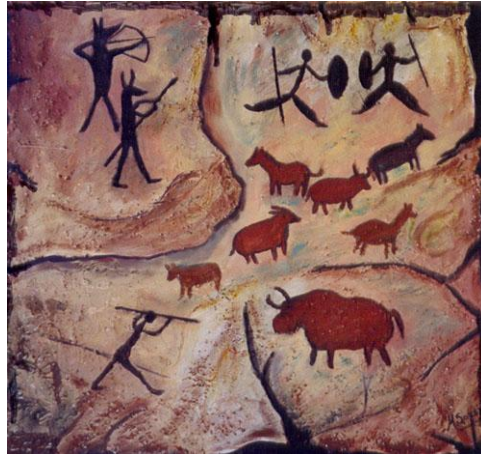


Ilustração 3 – Escrita Pictográfica ⁴ na Pré-História

Essa mistura de arte e escrita, conhecidas por pictográficas, tratam da transmissão de um objeto através da representação de um desenho. Após a pictografia o homem foi se interessando pelos registros e outros tipos de escrita foram se desenvolvendo e se especializando, para que pudéssemos nos comunicar cada vez mais e melhor. Mas não pensemos que este tipo de simbologia simplesmente se perdeu no tempo, hoje ainda podemos encontrar sinais que, influenciados por aquele tipo de escrita, podem querer nos dizer muitas coisas, como: os sinais nas rodovias, as charges e os chineses utilizam este tipo de escrita até hoje.

Da escrita pictográfica, simples, “despretensiosa”, descobrimos a ideográfica, essa que agora quer dizer algo além do que simplesmente significar algo.

⁴ Estética e história da arte [sítio da internet], acesso em: 15/02/2013. Disponível em: <http://esteticaehistoriadarte.blogspot.com.br/2009/04/arte-do-neolitico-leva-escrita.html>



**Ilustração 4 – Escrita Ideográfica ⁵
cerca de 3000 a.C.**

Um desenho de um boi pode querer expressar comida e não simplesmente representar o animal “boi”. Agora, se tem a intenção de transmitir idéias. E a escrita, mais complexa, é composta por um número maior de símbolos o que também permite uma grande confusão com relação ao entendimento da mensagem que se quer passar, pois um mesmo símbolo pode querer dizer várias coisas. Para resolver esta grande questão, os sumérios, povos do Oriente Médio, cerca de 3000 a.C., criaram um outro método: o silábico no qual, cada sinal representaria uma sílaba. Assim, o desenho de um VASO, por exemplo, poderia ser usado para escrever uma palavra que começasse com a sílaba "VA". Com isso, observamos que usava-se um grande número de símbolos para escrever uma única palavra, o que também trazia como consequência muita confusão, mas foi por muito tempo um método satisfatório, pois atendia muito bem a estes povos.

O tempo vai passando e com o desenvolvimento da economia, das artes, da política, etc., surgem outras demandas e a escrita daria o suporte necessário a estas novas exigências deste novo tempo, pois havia a necessidade de registrar e de controlar mercadorias, de registrar os nomes das pessoas que lidavam com o comércio e este novo aspecto da vida cotidiana, fizeram com que os fenícios desenvolvessem, influenciados pelo método sumério, um outro sistema mais prático e preciso de escrita. Os símbolos deixariam de serem representados por objetos, animais e desenhos de pessoas apenas e começariam a representar a linguagem humana. Então, neste momento, “os nomes dos caracteres foram perdendo a


⁵ “Tourner la Page” [sítio da internet], acesso em: 15/02/2013. Disponível em: <http://tournerpage.blogspot.com.br/2012/02/mais-que-rabiscos.html>

relação de conotação com as coisas representadas e adquirindo significado próprio.” (CAGLIARI, 2003, p. 1).

Até então, a forma de escrever não fazia ponte entre a oralidade e os símbolos. A partir da escrita cuneiforme os desenhos passam a ser representados pelos sons das palavras que se queria registrar, conhecidos como hieróglifos.



**Ilustração 5 - Escrita Cuneiforme⁶ –
Por volta de IV a.C**

Os egípcios, percorrendo a necessidade de aperfeiçoar o método, criam um alfabeto com 26 sinais hieroglíficos, sinais que representavam objetos ou animais correspondentes a cada valor fonético, ou seja, nos dias atuais e em português, a letra A tem a seguinte forma: “A”. Neste alfabeto a letra “N” tinha a seguinte forma: . Este alfabeto era composto por 26 consoantes e não apresentava vogais. Segundo Juvêncio, os povos semíticos do Mediterrâneo, influenciados pelo alfabeto egípcio, desenvolveram um que consistia em 22 sinais, mas o som das vogais era indicado apenas pelo contexto do que se queria registrar.

As vogais mesmo vieram por mãos gregas que desenvolveram um alfabeto com 27 letras no século IV a.C. A grande diferença entre os egípcios e os gregos é que estes inventaram sinais para as vogais e uma curiosidade é que não só o nosso alfabeto deriva deste alfabeto grego, como também o de muitas línguas latinas e, além disso, foram eles que introduziram a regra de escrever da esquerda para a direita. Segundo Cagliari (2003, p. 4), “O

⁶ Mundo vestibular [sítio da internet], acesso em: 15/02/2013. Disponível em: <http://www.mundovestibular.com.br/articles/4521/1/ESCRITA/Paacutegina1.html>

fato de colocar letras representando consoantes e vogais, umas ao lado das outras, compondo as sílabas, deu ao sistema de escrita, o verdadeiro alfabeto”

Conta a história que os gregos eram muito preocupados com a estética. Então, eles “foram modelando as letras, de maneira a torná-las mais harmoniosas.” (ROCHA E ROTH, 1992, p.25) e seguiram incluindo e excluindo letras e nomeando-as conforme o seu idioma. E assim os herdeiros desta escrita seguiram fazendo o mesmo, modificando, adaptando o alfabeto conforme as necessidades do idioma.

Os romanos, por sua vez, adquirindo o alfabeto grego também o adaptaram. Os caracteres sofreram modificações tanto na forma de escrever, quanto no que diz respeito ao valor fonético. Foram os romanos que deram as formas que usamos hoje às letras e as nomearam “com monossílabos mais representativos de cada uma delas” (CAGLIARI, 2009, p.6) Outra curiosidade é que os romanos utilizavam somente letras maiúsculas em seu alfabeto. As minúsculas muito conhecidas atualmente nas escolas por letras de “mãos dadas”, ou seja, cursiva, só vieram a aparecer anos mais tarde, já na Idade Média. “Foi assim que as letras passaram a se chamar a, bê, cê, dê, etc. e o alfabeto passou a ter outro nome, em português: “abêcê”. (idem, 2009, p.6)

Percebemos, então que, as letras sofreram várias mudanças de estrutura e de significado, conforme as necessidades de um povo e que cada mudança podia levar séculos. Vimos também que muitas vezes uma civilização em contato com o alfabeto de outra, imprimia novos sentidos às letras. Do alfabeto egípcio, até o romano, que originou o alfabeto português, levou milênios e sofreu várias transformações. Mas não somos privilegiados e únicos. Em todo o mundo existem alfabetos com características e sentidos diferentes e isso é o que faz a história da escrita mais interessante: saber que existem outros ramos que levam a outros locais, outros povos, outras culturas nesta árvore e, ainda mais interessante, porque toda esta história pode ser melhor preservada a partir de uma escrita mais fácil e rápida de ser utilizada, pois os registros históricos não são mais de responsabilidade única da memória e sim da escrita que se torna uma ferramenta mais eficiente para salvar e guardar os eventos que ocorrem ao longo dos tempos, evitando assim que se tornem sensíveis a esquecimentos e tornando os acessos do homem a estes fatos mais simples.

3.2 - Alguns pontos comuns à história da escrita e ao ensino da leitura e da escrita

(...) os infelizes alunos de outrora, deviam soletrar cada palavra antes de lê-la, abrir abecedários em latim, repetir suas leituras até conhecer cada texto de cor.

(CHARTIER, 2011, p. 50)

Este sistema de aprendizagem de leitura ao qual a autora da epígrafe retrata, se trata de um método manipulado pelos pedagogos há mais de mil anos, em que as crianças deveriam decorar os textos e depois apresentar para a sociedade que já sabia ler. Se decorado e cantado publicamente o método era dado como eficiente, pois o aluno já teria dominado a leitura. Sugere que as crianças combinem elementos da nossa língua, obedecendo a uma norma progressiva. Aprende-se primeiro os sons das letras, depois a grafia das letras, depois as sílabas, as palavras, as frases e enfim, os textos. Como se pode ver este sistema não faz nenhuma relação com o aluno. Ao contrário, acreditava-se nesta época, que qualquer objeto do conhecimento era externo aos aprendentes.

Em contraposição ao método sintético, surge o analítico, que sugere que o aprendente analise o todo, sem medo, porque não existem condições determinantes para que uma criança tenha contato com frases, textos ou palavras mais complexas desde que faça sentido para ela. Sendo assim, “A ênfase recai na compreensão da leitura e não mais na decodificação” (BARBOSA, 1990, p. 51). O fato é que relacionando a história da escrita e a história dos métodos de alfabetização, apesar de milênios passados, ainda encontramos nos dias atuais escolas que reforçam a eficiência de métodos ultrapassados, que influenciados ou não por uma escrita pictográfica/ideográfica, não respeitam a singularidade e as capacidades dos aprendentes.

Com a evolução dos sistemas de escrita, os símbolos gráficos que representavam o que se queria dizer, foram caindo em desuso, perdendo a estrutura simbólica e tomando formas que se relacionavam ao som das letras. De símbolos gráficos, passamos a usar sinais fonéticos com significados próprios. Esta transição levou séculos, assim como as formas de ensinar a usar esta ferramenta. Esta é apenas uma das similitudes que aproximam história da evolução da escrita e história dos métodos de ensino das letras.

Os constantes processos de transformações sociais, econômicos e políticos sofridos pelas sociedades, exigem cada vez mais mudanças no modo de escrever, assim como também no modo de ensinar a escrever. Obviamente não são movimentos concomitantes, porque até a

escrita ser desenvolvida levou milênios. Por conta disto tantos sistemas de escrita são desenvolvidos até chegar a este que conhecemos e usamos, e tantos métodos de alfabetização são criados para ensinar a ler e a escrever. Portanto, a escrita se desenvolve a partir das necessidades humanas, assim como o ensino desta. Deste ponto de vista, história da escrita e história do ensino apresentam questões em comum.

Outras semelhanças que observo ao analisar os dois conceitos: escrita e ensino, partem das alterações estruturais sofridas por elas, atravessando anos e anos na busca por qualificar os registros, as comunicações, as informações. A escrita, na busca por atingir um nível de compreensão e acessibilidade que temos hoje. O ensino, na busca por um método que assegure a eficiência do aprendizado da leitura e da escrita.

Chegamos a um ponto em que a história da escrita e a história dos métodos de ensino se relacionam diretamente sobre o meu ponto de vista. É o ponto em que a escrita pictográfica que teria se fixado lá na pré-história, interfere ainda nos dias atuais na aprendizagem infantil. Defendida por muitos profissionais da educação, este método de ensino tem sido usado sob a máscara da facilidade de memorização do som das letras pelas crianças. Conta-se uma história, enfatizando o som que os bichos da história fazem. Por exemplo, usa-se uma abelha e porque ela teria quebrado uma asa emite um som: *a* e a professora tem que usar toda a imaginação para contar a história e fazer com que as crianças relacionem a dor que a abelha sente e a letra *a*.

Se uma criança não sabe o que é uma abelha, ela não vai fazer uma conexão com o que está sendo transmitido e aí toda a encenação realizada pela professora cai por terra, pois para aprender é preciso ter relações com as coisas do mundo da criança, tem que partir deste mundo o conhecimento que está sendo administrado, em interação professor/aluno. A escrita pictográfica, neste caso, de alguma forma, influencia o ensino da escrita e da leitura. Tal como o $b+a=ba$, tão solicitado até os dias atuais, apesar de tantos esforços para que seja colocado num lugar de destaque da história simbolizando a ausência da criança na relação ensino aprendizagem, mas ainda hoje podemos encontrar profissionais da educação lançando mão destes métodos de ensino que não têm nada em comum com os aprendentes, pois o $b+a=ba$ puro e simples para a criança não faz sentido. Quem é *ba*? O que faz *ba*? Poderiam pensar elas...

Afinal, o poeta Manoel de Barros (1994) já nos lembrava que “o mundo não foi feito em alfabeto senão que primeiro em água e luz. Depois *Árvore...*” (1994, p. X) Essas palavras

nos remetem a práticas que se relacionem com o conhecimento que as crianças já trazem com elas. E em harmonia com o poeta, Araújo nos ensina que...

Aprender a ler e a escrever, nessa perspectiva, deveria ser um processo que permitisse à criança traduzir para a língua escrita as suas reflexões, hipóteses, descobertas sobre o seu processo de interação com o mundo e com a sociedade. (2004. p. 1)

Sabemos que muitos esforços têm sido feitos para que a escola se volte para a aprendizagem das crianças atendendo a lógicas infantis, onde elas possam aprender em consonância com o mundo delas e possam se reconhecer no movimento ensino-aprendizagem. Assim como nós educadores precisamos estar conscientes de que ensinar é aprender também no processo, atentos aos movimentos rotativos na escola que mostram que aos poucos a sociedade vai mudando e exigindo novas transformações, tal qual a história da escrita exigiu e o ensino ainda exige.

CAPÍTULO 4

INVESTIGANDO A ESCRITA NA SALA DE AULA COMO PROFESSORA- PESQUISADORA EM FORMAÇÃO

Das oficinas realizadas na escola selecionei para a reflexão no texto monográfico a que denominamos de “Um Baú de memórias”, por ser representativa do processo inicial da investigação e de nossos primeiros passos na escola. A oficina realizada tanto com as professoras alfabetizadoras da E M Profª. Zulmira, como com as crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental, revelaram para mim um “aprender a ser professora” que emergiu a partir do diálogo e da parceria escola-universidade, bem como contribui para apresentar parte do processo vivenciado na pesquisa.

Tomar como objeto de reflexão uma das primeiras oficinas realizadas pelo grupo da pesquisa, que caracterizaram os primeiros contatos efetivos dentro da escola, me incitou a olhar para trás, a fazer uma auto-análise, que revele o quanto crescemos e amadurecemos na vida e na formação, no contato com os/as alunos/as e com as práticas pedagógicas que circulavam na escola.

4.1 - Abrindo um baú de memórias sobre a profissão docente

A oficina “Um baú de memórias” teve como instrumento motivador o livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes e a solicitação prévia de que os participantes, em sua maioria mulheres, apenas contendo um homem, trouxessem para o encontro um “objeto biográfico” que fosse significativo para sua experiência docente, com o intuito de que detonasse memórias importantes de cada trajetória profissional.

Almeida assim define:

Os objetos biográficos são construções do mundo material que incorporam experiências de vida de seu possuidor. Como fonte de descobertas, o objeto biográfico ancora memórias que estimulam performances narrativas do colaborador. O significado biográfico dado ao objeto é efetivado na presença constante deste elemento material na vida de seu proprietário. (2000, p.1)



Fotografia 7 – Registrada por Laís França no dia 20 de maio de 2011 na sala de reunião dos professores na E M Profª. Zulmira. Apresenta o encontro entre a escola e o ALMEF.

Nossa solicitação se fundamentava na percepção de que os objetos, às vezes, falam mais de nós do que nós mesmos. Com isso buscávamos ampliar nossas possibilidades de compreensão do outro, de ouvi-lo, sentir seus anseios, desejos, suas reflexões sobre a profissão docente. A oficina contou com a participação das professoras: Cláudia, Maria Conceição, Érica, Graça, Silvia, Viviane, Mônica, Valéria, da diretora Ana Paula, da professora da escola e bolsista do projeto: Francine, da professora/coordenadora pedagógica da escola e bolsista do projeto: Kaytre e das bolsistas universitárias Laís, Nathália, Priscila, Rutyê, Swylane, do professor da Escola Municipal Raul Veiga e ex-bolsista do projeto: Reinaldo e da Coordenadora do projeto Professora Drª. Mairce Araújo.

Com a oficina buscávamos “criar um clima” para que as professoras se sentissem mais a vontade para falar, para expor suas memórias, as marcas das experiências profissionais e compreendessem que estas podem ser índices para outros conteúdos pedagógicos que beneficiem ambientes alfabetizadores.

Depois de uma breve exposição de como seria a oficina pela coordenadora da pesquisa, depositamos sobre a mesa uma caixa feita de papelão e jornal que simbolizava o

“baú de memórias” em que seriam dispostos os objetos carregados de memória de cada pessoa.

Uma das bolsistas da pesquisa fez a leitura do livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes. A história convidava a cada uma a se colocar no lugar do personagem principal: uma pessoa generosa disposta a ajudar os/as amigos/as a encontrar lembranças e nesse movimento se reencontrar. Após a leitura da história, o/as participantes foram convidados/as a retirar seu objeto/memória do baú e narrar o significado do mesmo para os demais.

A professora Silvia iniciou a roda de conversa retirando do baú o pandeiro que trouxera. Mostrava o instrumento e dizia que o mesmo significava muito para ela por representar o momento atual que vivia como docente. Explicou que estava trabalhando com uma turma de Educação Infantil pela primeira vez em sua trajetória de 12 anos de magistério. Emocionada, a professora *confessava* (o termo que ela usou) que ao ser comunicada que trabalharia com esse segmento da escolarização, não acreditara que daria conta de assumir uma turma de crianças tão pequenas.

- Tive muito receio, fiquei preocupada, achei que não ia conseguir trabalhar direito, minha experiência até agora foi com alunos maiores.

A escolha do pandeiro como “objeto biográfico” pela professora representava a experiência positiva que ela estava vivendo com as crianças. O cotidiano da sala de aula da Educação Infantil trouxera para ela o prazer de trabalhar com as crianças pequenas. O caráter lúdico das atividades voltadas para elas era o que mais encantava a professora no trabalho pedagógico, daí a escolha por levar o pandeiro.

O depoimento de Silvia nos “contava” mais do que a respeito de suas experiências singulares. O depoimento de uma professora, que mesmo não sendo iniciante na carreira, mostrava suas dúvidas e inseguranças, confirmava para nós a natureza inacabada da formação docente, como diria Freire (1999), não nascemos professores/as, vamos nos tornando professores/as...

Além da reflexão sobre o inacabamento do processo de formação docente, outro aspecto da fala de Silvia, que desafiou o grupo a refletir sobre novos posicionamentos para a prática pedagógica foi sobre o sentido do lúdico no processo ensino-aprendizagem e sua importância para a infância. De que forma o caráter lúdico do processo ensino-aprendizagem pode ser favorável ao ensino da leitura e da escrita?

Buscando respostas para tal questão, Almeida (2003) aponta que para Platão: “... os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados em

comum pelos dois sexos, sob vigilância e em jardins de criança...” (p. 19). No século XVI, François Rabelais orientava: “... *ensina-lhes a afeição à leitura e ao desenho, e até os jogos de cartas e fichas servem para o ensino...*” (idem, p. 21) No século XVIII, Rousseau já dizia que as crianças tinham sua própria maneira de ver, pensar e sentir peculiares:

(...) Tem-se grande trabalho em procurar os melhores métodos para ensinar a ler e a escrever. O mais seguro de todos eles, de que sempre se esquece, é o desejo de aprender. Dê a ele esse desejo e abandone dados e tudo mais e qualquer método será bom (...) (ROUSSEAU *apud* ALMEIDA, 2003, P.21)

Alimentar o desejo de aprender das crianças, como uma “receita” para favorecer a aprendizagem, uma lição ensinada por Rousseau, há mais de duzentos anos. Como tal lição pode contribuir com a nossa prática pedagógica cotidiana? Como alimentar esse desejo de aprender nas crianças, quando se trata de ler e escrever?

Questões como essas divididas com o grupo tinham como propósito alimentar o sentido da reflexão sobre a prática pedagógica.

A fala a seguir é parte de outro depoimento significativo do encontro.

- *“Tia, minha mão está doendo, mas eu gosto de você!*

Conceição, uma das professoras mais antigas da escola, relatou o caso de um aluno que estava lhe trazendo muita angústia: não prestava atenção nas orientações em classe, sua leitura não era boa, a letra era confusa, o caderno não era caprichado etc. Com esse quadro, em um dia atribulado, a professora diante de uma cópia mal feita pelo aluno, determina que ele reescreva o texto, enquanto o resto da turma assistia a um filme. Durante a realização da tarefa, por diversas vezes o aluno insistia para ver o filme junto com o restante da turma e ela não abriu mão. O menino apenas pôde retornar ao grupo para ver o filme após terminar o trabalho com letra bonita aprovada pela professora.

Conceição conta que esse embate por alguns momentos lhe tirou o sossego. Estava com o coração apertado, achando que o menino havia ficado magoado com ela. Qual não foi sua surpresa quando, carinhosamente, o menino fez um coração de papel e deu a ela, dizendo:

- *“Tia, minha mão está doendo, mas eu gosto de você! Toma pra você!”.*

A atitude do menino lhe tirou do eixo, segundo o relato da professora: “*tirou um peso do meu coração*”. E aliviada conclui que “*o coração de papel dado pelo aluno*” ajudou-a a vê-lo de forma diferente.

Os desabafos das professoras nos faziam questionar sobre as muitas aprendizagens que se dão no cotidiano, sobre as quais não temos o mínimo controle. O que elas aprenderam sobre a relação ensino-aprendizagem? Do segundo episódio, como será que o aluno sai dessa história? O que será que ele aprendeu com a lição empregada pela professora? Melhorou a letra? Dominou o conteúdo que a professora esperava que ele dominasse? Prometeu que ia se comportar daí em diante? O que nós podemos aprender com esse episódio? Não temos respostas para essas, nem para tantas outras questões que poderíamos formular, temos apenas pistas: a relação afetiva entre professora e aluno se fortaleceu depois do episódio, quem sabe abrindo novas possibilidades para seguir a “receita” de Rousseau, alimentar o desejo de aprender...

Outra aprendizagem provocada pelo relato de Conceição mexia com uma questão que tem sido muito discutida no processo de alfabetização: o papel da letra cursiva como indicativo da apropriação da língua escrita. O ensino da caligrafia na escola ainda tem importância?

Percebendo a potencialidade da discussão levamos em um encontro posterior um texto que fundamentasse a discussão com o grupo.

“Despedida – ADEUS CALIGRAFIA⁷” foi o texto selecionado para o encontro. O texto discutia o fim do ensino obrigatório da letra cursiva nos Estados Unidos e, ao mesmo tempo, a necessidade dos tempos atuais de se ter uma habilidade no uso do teclado do computador. O artigo informava que em alguns estados americanos o ensino da caligrafia já fora abolido do currículo e, em contrapartida, exigia-se das crianças uma capacidade maior no teclar.

A discussão foi acalorada entre as professoras e pudemos acompanhar várias linhas de pensamento.

Dentre os muitos comentários, como esperado, surge o apoio da professora Conceição à obrigatoriedade de ensinar letra cursiva, afirmando que a escrita manuscrita faz parte da história humana:

- *Eu acredito que se a humanidade deixar a caligrafia significaria uma desumanização, porque teríamos nos transformado em máquina.*

⁷ ESTEVES, Bernardo. Despedida – ADEUS CALIGRAFIA. Revista Piauí. Edição 59. Agosto de 2011.

Prossegue sua defesa:

- A letra cursiva é importante, pois hoje em dia tudo o mais é mecânico e digital.

A professora Kaytre relacionou essa exigência a uma prática pedagógica dos professores mais antigos, mas que hoje ela não vê mais esta necessidade.

Silvia acrescenta, questionando:

- Será que quando a escola tiver recursos e for toda informatizada ainda valorizaremos a letra cursiva? Porque só a escola usa letra cursiva, em nenhum outro local ela é tão utilizada como na escola.

E termina defendendo o ensino da letra cursiva, porém aliada ao ensino da letra bastão.

Valéria trouxe sua posição:

- Acho que as crianças é que deveriam escolher a melhor maneira de aprender a escrever: cursiva ou bastão.

Novas reflexões sobre a discussão, após a transcrição do debate, possibilitou ao grupo, ampliar nossas apreensões iniciais sobre as diversas concepções presentes no encontro.

Nesse sentido, a reflexão de Conceição foi, especialmente, instigadora para nós. A professora trouxe a discussão pro campo filosófico. Nos fez pensar sobre como vamos nos formando ao longo do tempo e o que é importante para esta formação. Será que viraremos máquinas, no sentido de insensíveis a questões que para nós são importantes?

Até que ponto a professora Nathália tem razão ao dizer que a obrigatoriedade do ensino da caligrafia parte apenas dos professores mais antigos, se a professora Silvia que é uma professora jovem mostra uma determinada preocupação quando pergunta se na era da informatização a escola ainda valorizará a letra cursiva?

Valéria que também é uma das mais antigas educadoras da escola joga para as crianças a escolha por utilizar um ou outro tipo de letra. Algo que acredito que seria mais adequado, mas para tanto deveria ser ensinada as duas formas e qual se adequa a cada pessoa fica a seu critério por usá-las pelo resto da vida.

Então, pego carona nas idéias de Conceição quando ela diz que a escrita faz parte do ser humano, mas pegando carona também nas idéias de Valéria: que a escolha seja do usuário.

O uso da letra cursiva por si só não garante que o sujeito tenha o domínio da língua escrita, por outro lado, pode-se perfeitamente escrever sem usar a letra cursiva. Se o que mais perseguimos, como educadores é despertar a vontade de aprender no aluno, então que seja num ambiente favorável para isto. Um ambiente em que ele tenha direito a opção. Podemos lembrar que, de todos estes casos que trazemos, o mais potente é alimentar o desejo

de aprender das crianças, favorecer a aprendizagem, independente de que tipo de letra que elas optem por usar.

A mesma proposta de oficina realizada com as professoras da escola foi realizada, posteriormente, com os/as alunos/as do 2º ano do Ensino Fundamental. As narrativas produzidas em cada uma delas nos mostravam perspectivas diferentes. As professoras olhavam para a profissão, expunham os momentos difíceis, as dúvidas sobre o que fazer em determinadas situações, as surpresas vividas no exercício do magistério, as descobertas. Já as crianças trouxeram memórias familiares de mãe, de avó, de brinquedos, de pés de jaca no quintal de casa, da rua em que brincavam através de escrita e de desenhos.

4.2 - Guilherme Augusto desperta memórias e histórias na educação infantil e aponta caminhos para uma escrita autoral

Outro momento significativo vivido na pesquisa foi quando propusemos a oficina “Um baú de memórias” para as crianças da turma do segundo ano do ensino fundamental.

Ao selecionar o livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” para propor a oficina com as crianças, criando um clima de envolvimento com a história, tínhamos como objetivo estimulá-las a colocarem-se no lugar do personagem, vivenciando suas emoções. Com esse mergulho na fantasia e na imaginação, buscávamos incentivá-los a experimentar a escrita da sua própria história, introduzindo-os num mundo da leitura e de uma escrita que fosse mais autoral.



Fotografia 6 – Registrada por Swylane Oliveira na Turma do Segundo ano do Ensino Fundamental da E M Profª. Zulmira.

Buscando produzir um ambiente que favorecesse as atividades que estávamos propondo, fizemos uma roda de leitura no chão, como mostra a foto acima e começamos a contar a história.

Com o objetivo de que se sentissem estimulados a contar suas memórias, após a leitura do livro, perguntei:

- Para vocês o que é memória?

Com um pouco de dúvida, alguém respondeu lá do fundo, como no livro:

- É alguma coisa que faz chorar tia!

Outro respondeu:

- Ah! Que vale ouro! - Que faz rir...

Pude perceber que haviam prestado bastante atenção à história. Algo que me deixava cada vez mais segura. Sendo assim, lancei a proposta:

- Vamos escrever sobre o que é memória e como o Guilherme Augusto levou os objetos para a D. Antonia recuperar a memória e sobre o que nós levaríamos para alguém?

Beatriz, que adorava trava-língua, aproveitou para escrever: *“Eu rui a roupa do rei de Roma!”* Para falar de suas memórias, foi apresentando a sua rua, onde come mangas, onde brinca com suas amiguinhas, explicando para o grupo o porquê de escrever o nome da rua onde mora:

- Tia, eu morava nesta rua com minha avó, ela era muito boa e sentava comigo ao pé da árvore para comer manga.

E seguiu contando das saudades de um tempo que não voltava mais, pois sua avó havia falecido. Beatriz era uma menina muito inquieta e queria sempre ajudar em tudo. Por vezes, por conta dessa inquietude ela atrapalhava um pouco o andamento da oficina e ficava emburrada ao ser chamada atenção para que seus coleguinhas pudessem terminar a atividade como ela havia terminado. Em mim, a menina despertou as lembranças dos tempos de criança, quando ao terminar meus trabalhos escolares, ajudava aos meus amiguinhos.



Ilustração 7 - Beatriz, 8 anos:

“Eu rui a roupa do rei de Roma! Rua Graça 59”.

O quadro a seguir, traz a produção de Bianca. A menina contou para o grupo uma memória que a fazia rir: seu irmão dançando. Registrou a cena no papel e ilustrou o texto.



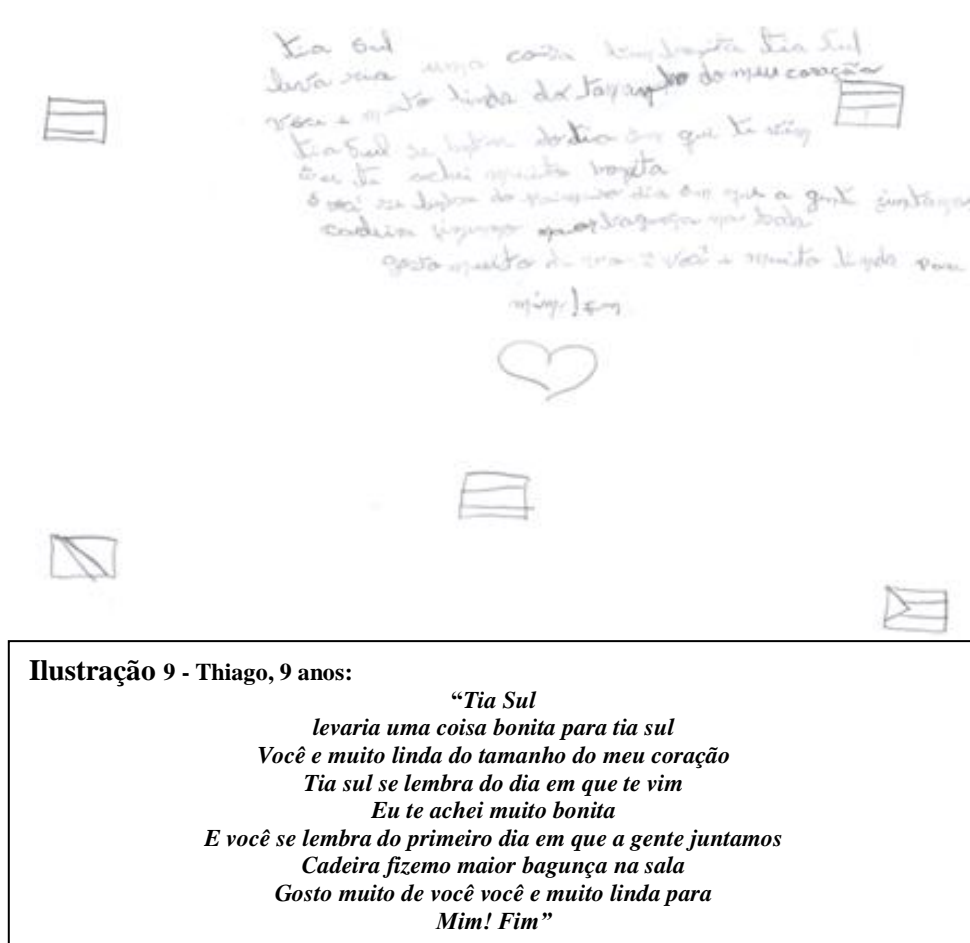
Ilustração 8 - Bianca, 7 anos:

“Uma coisa que me faz rir quando meu irmão dança”.

Uma coisa que me faz rir é quando meu irmão dança

Motivada pela história de Guilherme Augusto, Bianca também escreve suas histórias. Escrevendo sobre o que tem significado para ela vai encontrando um caminho para se apropriar cada vez mais da língua escrita. Aprender a escrever, escrevendo, aprender a ler, lendo, lição preciosa que tantos e tantas pesquisadores/as tem nos ensinado. Dentre eles/elas Freinet e o seu Método Natural de Alfabetização.

A produção seguinte é de Thiago, que incorporando em seu texto a proposta de trabalho trazida por mim – O que você levaria para despertar as memórias de alguém querido? - recupera as lembranças e impressões da primeira vez em que nos encontramos. Seu texto, como sua ilustração, recupera o momento em que fui apresentada à turma e a professora precisou se retirar da sala, deixando uma listagem de palavras no quadro para serem copiadas pelas crianças.



Tia Sw, eu levaria uma coisa bonita para tia Sw. Você é muito linda, do tamanho do meu coração. Tia Sw se lembra do dia em que eu te vi? Eu te achei muito bonita. E

você se lembra do primeiro dia em que a gente juntamos cadeira fizemos maior bagunça na sala. Gosto muito de você. Você é muito linda para mim! Fim.

O texto carinhoso de Thiago, além de reforçar para mim a fertilidade de uma proposta de alfabetização que estimule as crianças a tornarem-se autoras de seus textos, mostrava-me também as concepções que as crianças vão construindo sobre o processo ensino-aprendizagem: juntar cadeiras, mudar o desenho espacial da sala de aula é *fazer a maior bagunça*.

A leitura do livro Guilherme Augusto de Araujo Fernandes, e as atividades propostas a partir dele, assim como acontecera com as professoras, *despertaram* memórias interessantes nas crianças.

Nas oficinas da memória com as crianças, assim como acontecera na oficina da memória com as professoras, a experiência vivida favorecera a emergência de histórias alegres, tristes, de perdas e de ganhos. Histórias portadoras de visões de mundo que iam sendo traduzidas na escrita das palavras. Histórias que nos ajudam a compreender melhor quem são as crianças e as professoras com as quais estamos trabalhando, o que fazem, o que pensam. Histórias que nos apontam pistas para a construção de uma prática alfabetizadora comprometida com a produção de sujeitos potentes, que se apropriam da escrita como um instrumento de dizer a própria palavra, como nos ensinava Freire.

CAPÍTULO 5

CONCLUINDO, MESMO QUE SEM CONCLUSÕES DEFINITIVAS

*Eu não escrevo pra ninguém e nem pra fazer música
 E nem pra preencher o branco dessa página linda
 Eu me entendo escrevendo
 E vejo tudo sem vaidade
 Só tem eu e esse branco
 Ele me mostra o que eu não sei
 E me faz ver o que não tem palavras
 Por mais que eu tente são só palavras
 Por mais que eu me mate são só palavras
 (Palavras Não Falam - Mariana Aydar)*

Tecendo as reflexões finais, mesmo que provisórias, desse trabalho monográfico, me pego mais vez, caneta e papel na mão, escrevendo: um dos maiores prazeres ou manias que carrego ao longo da vida. Se ouço algo que gosto, escrevo pra registrar e usar em algum momento. Uma letra de música, uma poesia, uma frase, uma história ou uma receita culinária... Não é escrever por escrever, mas para registrar. Para guardar e recorrer em algum momento.

Escrever me auxilia a entender melhor quem sou, o que sou, a olhar para o passado e no presente entender minha história, como a letra da música sugere. Registrar possibilita perceber cada nuance da estrada que me traz até aqui. Cada passada neste caminho compõe histórias que vão tingindo este papel em branco com as linhas que escrevo. E no tingir vou analisando cada canto, cada conto na busca por tal entendimento mesmo que não se dê por completo, pois o ser humano não domina totalmente suas capacidades: o que pode realizar de esplêndido ou de catastrófico.

Freire (1996), em sua obra “Pedagogia da autonomia”, aponta a importância de se pensar sobre o inacabamento e a incompletude do ser humano. Afirma que sendo assim estamos abertos a novas aventuras, novas experiências. Colocamos-nos à disposição do novo, do inesperado, abrindo portas para os outros, para a vida, para o mundo e seguimos aprendendo e ensinando na estrada da vida. E é por isso, por esta incompletude que, vez em quando, me pego fazendo coisas que se parasse um minutinho para pensar não teria feito, ou então teria feito melhor. Porque sou inacabada, me coloco à disposição para novas experiências de vida e de formação e orientada pelo inacabamento, pela incompletude,

persigo o desejo por despertar em meus alunos o amor pela escrita, pelo conhecimento, pelo saber mais...

Na busca por finalizar este texto, tais considerações que se dizem finais acabam por ser (in) conclusões porque entendo que o processo formativo não acaba dentro de um prazo pré-determinado por um curso, por uma especialização. O processo formativo é contínuo e não se limita ao fim.

A aprendizagem do ensinar-aprender ou aprender ensinar não se encerra com os anos para a formação determinados pela Universidade. Esta é uma fase que se fecha, mas que não termina por terem passados os quatro anos previstos pelo curso de pedagogia e que no meu caso, se transformaram em cinco e meio, por conta das muitas demandas exigidas pela formação e que passou por duas greves, com a paralisação dos trabalhos acadêmicos e aqui não vai uma crítica, pois compreendo que devemos defender uma universidade que favoreça melhores condições de trabalho para seus docentes em todos os sentidos. Aliadas ao trabalho de pesquisa e de mãe, esposa, filha, irmã, amiga, enfim... a graduação na área da pedagogia contribuiu não só para ir tornando-me professora, mas também para o crescimento pessoal, o desenvolvimento individual de ser humano.

A experiência vivida com as crianças desconstruiu algumas verdades sobre o que as crianças sabem e o que ainda não sabem, o que são capazes e não são capazes. Da mesma forma, a experiência vivida, junto com o grupo da pesquisa, com as professoras, na busca por criar na E M Prof^a. Zulmira, espaços narrativos-reflexivos que favorecessem a socialização de experiências, desejos, conquistas, dúvidas, certezas, desvelou o processo de (auto) formação que vai sendo mobilizado no processo investigativo.

Espaços narrativos-reflexivos que se configuravam para nós como ambientes alfabetizadores (ARAÚJO, 2003), que, por um lado, trazia pistas para a re-elaboração de caminhos outros para a prática alfabetizadora, e, de outro, possibilitava a todas nós, participantes do grupo, uma melhor compreensão dos desafios vividos por professoras e crianças no processo de alfabetização.

A Universidade e ainda mais, a pesquisa tem nos permitido nos reconhecer como sujeitos ativos em nosso processo de (auto) formação. Isso porque através dos diálogos entre a Universidade e a Escola que a pesquisa favoreceu, vamos adquirindo embasamento teórico enquanto investigamos a prática do cotidiano escolar, enquanto mergulhamos no dia a dia da Universidade. Este é um dos grandes desafios: percebermos tanto a escola, quanto a

universidade, como lugares de produção de conhecimento. E que esses conhecimentos devem circular entre esses ambientes formativos.

As experiências na pesquisa foram reveladoras das lacunas que não conseguíamos perceber entre concepções teóricas que proclamávamos na Universidade e a prática pedagógica que circulava no cotidiano da escola. Tal encontro permitiu que teoria e prática se conectassem e se transformassem num só corpo.

As respostas das crianças às nossas propostas, assim como as reflexões elaboradas junto com as professoras nos espaços narrativo-reflexivos nos instigaram a perceber a pesquisa, na perspectiva apontada por Garcia (2001), como um movimento no qual *a cada descoberta ante um novo desafio, a cada novo saber (sempre provisório de pesquisa) um novo ainda não saber (convite à ampliação ou redirecionamento da pesquisa) se mostra.* (p. 18) Estamos compreendendo, igualmente, que é justamente a *consciência de nosso ainda não saber é que nos convida a investigar e, investigando, poderemos aprender algo que antes não sabíamos.*(idem, p 18)

Tais descobertas permitem, como professoras em formação inicial, a melhor compreender *como parte da própria natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa* (FREIRE, 1996, p. 32) e, conseqüentemente, o papel do envolvimento pessoal de cada uma de nós em nosso processo de formação, como (auto)formação.

Nossas conclusões embora não sejam definitivas nos ajudam a refletir e buscar maneiras de contribuir para que mesmo com todos os problemas que envolvem a educação, nos tornemos professoras-pesquisadoras alfabetizadoras que contribuam significativamente com a educação dessas crianças. Percebendo que para ser significativa a nossa prática pedagógica deve dialogar com os/as alunos/as que nos trazem pistas sobre seus interesses, seus saberes, potencializando os ambientes alfabetizadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 11ª Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. (org.) *A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ARAÚJO, Mairce. *Alfabetização, Memória e Formação de Professores: entrelaçando práticas e saberes no diálogo com a escola básica*. Projeto de Pesquisa, Rio de Janeiro, FAPERJ, 2011, Xerox.

_____. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina Leite. *A Formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Faça um jogo da memória: a criação de espaços narrativos na escola como ambiente alfabetizador. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa, FERRAÇO, Carlos Eduardo, PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa*. Novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Rio de Janeiro, DP&Alii, 2008.

_____. Os caminhos da prática alfabetizadora: uma contribuição ao debate. *Revista Presença Pedagógica*, V.10, nº 57 maio/jun. BH / MG: Editora Dimensão. 2004.

_____. e JESUS, Regina de. A história de vida como texto alfabetizador: rememorando uma experiência de formação de educador@s populares. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges. (Org.). *Alfabetização - Reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. 001 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. e PEREZ, Carmen L Vidal. Cultura, Linguagem e Alfabetização: ressonâncias da oralidade na apropriação da linguagem escrita. In: *Paradoxal — Projetivas Múltiplas em Educação*. Rio de Janeiro: V. 17, 2004.

_____, M, PEREZ, C L V e TAVARES, M T G. *Caderno d@ Professor@ Alfabetizador@ - Oficinas de alfabetização patrimonial e formação de professores*. Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora, 2006.

AYDAR, Mariana. *Palavras não falam*. UNIVERSAL MUSIC, 2009.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.

BARROS, Manoel. *Encontros Manoel de Barros*. Rio de Janeiro, Beco do Azougue, 2010.

_____. *Memórias Inventadas: A infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política – Ensaio sobre a literatura e História da Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CAGLIARI, Luis Carlos. *A origem do alfabeto*. São Paulo: Scipione. 2003

CATANI, D. B. História, memória e formação de professores. In: II Seminário de Educação - Memória(s), história(s) e educação: fios e desafios da formação de professores, 2004, São Gonçalo. *Anais do II Seminário de Educação - Memória(s), história(s) e educação: fios e desafios da formação de professores*, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: trinta anos de pesquisa sobre história do ensino da leitura. Que balanço? In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org). *Alfabetização no Brasil – Uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

ESTEVES, Bernardo. Despedida – ADEUS CALIGRAFIA. *Revista Piauí. Edição 59*. Agosto de 2011.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque-Book, 1984.

FREINET, Célestin. *O método natural III – A aprendizagem da escrita*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1998.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GALEANO, Eduardo. A função da arte / 1. In: _____. *As palavras andantes*. Porto Alegre; L&PM, 1994.

GARCIA, Regina Leite. *Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador*. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, João Wanderlei. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In: GARCIA, Regina Leite e ZACCUR, Edwiges (orgs). *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro, DP&A. 2006

_____. Da redação à produção de textos. In: CITELLI, Beatriz (coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa, 2002.

KONDER, Leandro. *Sobre o amor*. Dostoievski, a maldade e o amor. In: _____. *Sobre o amor*. São Paulo: boi tempo, 2007

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Sentidos da infância: contribuições para a formação de professores. In: ARAÚJO, Mairce da Silva e MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos (orgs). *Vozes da Educação: Formação de professores, Narrativas, políticas e memórias*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. *Porque Escrever é Fazer História. Revelações, Subversões, Superações*. Campinas. UNICAMP e Abaporu. 2005.

QUINTANA, Mario. *Essa lembrança que nos vem*. In: _____. *A cor do invisível*. São Paulo: GLOBO S.A, 1989.

ROCHA, Ruth e ROTH, Otávio. *O livro da escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*. Alfabetização como processo discursivo São Paulo, Cortez, 2012.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.