

Graça Reis
Stella Maris de Macedo
Simone Alencastre
Soymara Emilião
(Organizadoras)



Narrativas de *vida* formação de professoras alfabetizadoras:

Percursos sociohistóricos
no Rio de Janeiro

**Narrativas de *vida* formação de
professoras alfabetizadoras:
Percurso sociohistórico no Rio de Janeiro**

Graça Reis
Stella Maris de Macedo
Simone Alencastre
Soymara Emilião
(Organizadoras)

**Narrativas de *vida* formação de
professoras alfabetizadoras:
Percursos sociohistóricos no Rio de Janeiro**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Graça Reis; Stella Maris de Macedo; Simone Alencastre; Soygara Emilião [Orgs.]

Narrativas de *vida* formação de professoras alfabetizadoras: Percursos sociohistóricos no Rio de Janeiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 173p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1541-9 [Digital]
978-65-265-1587-7 [Impresso]**

1. Professoras alfabetizadoras. 2. Narrativas. 3. Educação no Rio de Janeiro. 4. Escolas públicas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Valdemir Miotello

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

1	Prefácio <i>Graça Reis</i>	7
2	Apresentação <i>Stella Maris de Macedo</i> <i>Simone Alencastre</i> <i>Soymara Emilião</i>	9
3	(Re)começaria tudo outra vez ou não? <i>Stella Maris de Macedo</i>	13
4	A gente só aprende com o outro <i>Olga Germano</i>	27
5	Uma vida tecida na/pela docência: memórias de uma professora leiga <i>Ivone Vieira</i> <i>Soymara Emilião</i>	39
6	Alegrias e desafios de uma professora alfabetizadora em busca de um caminho de criação <i>Regina Coeli Moura de Macedo</i>	51
7	Nos lampejos da memória da infância, algumas pistas para compreensão da minha prática alfabetizadora <i>Margarida dos Santos</i>	73
8	À Liliâne, professora iniciante, em 2002. <i>Liliane Neves Moura</i>	85

9	Entre laços e entrelaços: à docência tecida em mim	99
	<i>Viviane Lontra</i>	
10	Como me fiz professora? Narrando sobre a minha formação como alfabetizadora	117
	<i>Jaqueline Luzia da Silva</i>	
11	Minhas memórias – fios soltos que teceram a alfabetizadora que sou	135
	<i>Soymara Emilião</i>	
12	Quando uma professora alfabetizadora aprende a ler e escrever	151
	<i>Gabriela Scramingnon</i>	
13	Sobre as autoras	171

Prefácio

Graça Reis

É urgente viver encantado. O encanto é a única pura possível para a inevitável tristeza
(Valter Hugo Mãe, 2019).

Escrever o prefácio deste livro com textos de professoras alfabetizadoras, muitas delas minhas referências, foi uma tarefa que me encheu de alegria.

Escrever esse prefácio é, para mim, um presente. Presente necessário, pois me ajuda a refletir sobre o quanto a educação pública que tem sido tão desacreditada, principalmente em função de avaliações de larga escala, que acontece tão lindamente no miudinho das salas de aula.

Acho que precisamos mesmo educar nosso olhar, nossa escuta, nosso corpo todo para aprender a “ver” aquilo que acontece em forma de beleza e comprometimento.

São tantas alfabetizações *praticadaspensadas*, tantas histórias que contam dessa escola que acontece sim no cotidiano.

Escrevi um texto agora em 2024 junto com a Inês Barbosa de Oliveira, *Professoraamiga* que a vida me deu, e nele ela traz o seguinte relato:

“O primeiro grande ensinamento que recebi (eu, Inês) de Nilda (Alves), nos idos de 1995, quando ingressei como professora na Universidade, dizia respeito à escola pública. Não me lembro exatamente onde nem quando, mas Nilda questionava as estatísticas – ou mais precisamente o uso que delas faziam os críticos da escola pública – que apontavam como grave problema da escola pública o fato de 50% dos estudantes não aprenderem a ler no 1º ano. Naquela época ainda não havia ciclos nem a

compreensão de que o processo de alfabetização pode durar mais de um ano letivo. Ao me colocar a par de seu questionamento, Nilda dizia mais ou menos assim: 'Não quero pensar por que 50% dos alunos não aprendem a ler, o que me interessa é saber COMO as professoras fazem para que 50% aprendam a ler'."

Esse livro se propõe a trazer o COMO fazem as professoras para que as crianças aprendam a ler. Não sei se 50%, mais ou menos, pois estas estatísticas me deixam mesmo muito aborrecida.

Assim como Nilda e Inês, quero ver o COMO fazem as professoras para que as crianças aprendam a ler, pois são muitas experiências maravilhosas a acontecer nas escolas.

Falar mal da escola pública e das professoras da escola pública é um exercício que nunca me atraiu. Até porque já tem muitas pesquisas por aí fazendo isso, concluindo o que a escola não é, mas deveria ser.

O que essas pessoas não olham de fato é para a escola e os seus fazeres e acontecimentos que fazem nossos olhos brilharem.

Esse livro é isso, um exercício que traz brilho aos olhos, porque conta o que a escola é em seu cotidiano.

Apresentação

Stella Maris de Macedo
Simone Alencastre
Soymara Emilião

Nas férias de dezembro, em uma tarde quente do verão carioca, em um restaurante vegetariano no bairro de Botafogo, Rio de Janeiro, reunimo-nos para conversar sobre a vida, um encontro de amigas. Mas quando professoras alfabetizadoras se encontram, o que emerge são memórias, histórias e vivências. E dessa vez não foi diferente. O assunto circulou entre as crianças, as experiências e tantas colegas que foram nos bordando nas professoras que somos.

E fomos percebendo que, quando contávamos de nossas vidas nas escolas, contávamos também a História da Educação de determinado tempo, de um lugar, de uma classe social. O que nossas narrativas registravam eram outros modos de conhecer as escolas, as crianças, a sociedade, o que vem sendo feito na educação, com os sentidos de quem vem mergulhando a vida nos fluxos dos processos educativos, uma percepção de dentro, no infinito particular, de alguns instantes, quando somos pequeninas e gigantes, parodiando a poeta Marisa Monte.

Assim surgiu a ideia deste livro, de convidar professoras admiráveis de diversos *temposespaços*¹, trajetórias diferentes, experiências variadas para compor um grande caleidoscópio da formação da professora alfabetizadora no Estado do Rio de Janeiro. Os efeitos que buscamos ao reunir este grupo é de produzir, através do reflexo colorido das experiências que aqui circulam, um palimpsesto, histórias das histórias das histórias, dessas mulheres,

¹ Aprendemos com os estudiosos do cotidiano a juntar palavras na intenção de inventar novos significados: “princípio da juntabilidade”, que concede sentido e significado diferentes dos usuais, quando de sua separação (Alves, 2001).

filhas de Xerazade. No livro está o melhor e o pior de nós, termômetro e quilate, podemos afirmar. Como a poeta cantarola, convidamos; “Vem, cara, me retrate. Não é impossível. Eu não sou difícil de ler.”²

Iniciamos com a narrativa *(Re)começaria tudo outra vez ou não?* da professora Stella Maris de Macedo, professora-alfabetizadora, aposentada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAp-UERJ. Sua escrita enreda suas memórias à História da Educação contemporânea, como testemunha e autora. Como docente atuante e estudiosa, sua escrita fluida nos envolve e, ao narrar, nos ensina para o ato de educar.

Em seguida, republicamos a entrevista que a professora Olga Germano, também professora-alfabetizadora, aposentada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAp-UERJ, concedeu à revista digital Formação em Diálogo, **A gente só aprende com o outro**, quando nos conta um pouco de sua trajetória como professora alfabetizadora da Rede Municipal do Rio e principalmente no CAp, onde atuou por 27 anos, e como “formadora” de alfabetizadoras. A entrevista elucida princípios e práticas de uma metodologia própria que a professora foi desenvolvendo no CAp/UERJ desde 1988, da qual ela é uma das “autoras”, e que, ainda hoje, norteia os fazeres das/os professores daquela instituição.

O terceiro capítulo, intitulado **Uma vida tecida na/pela docência: memórias de uma professora leiga**, escrito a quatro mãos, pelas professoras Ivone Vieira e Soymara Emilião, retorna às condições do magistério na década de 50, no interior do estado do Rio de Janeiro, através das memórias de uma professora leiga. A narrativa remonta os desafios da ampliação da escolarização no Brasil, tecidos pelos fios que ligam a História, a memória e o afeto à educação.

No fluir das memórias, abrimos passagem no quarto capítulo para a narrativa da professora aposentada do Colégio Pedro II,

² Versos da música Infinito Particular, de Marisa Monte.

Regina Coeli Moura de Macedo, com o título **Alegrias e desafios de uma professora alfabetizadora em busca de um caminho de criação**, e que ainda se encontra em atividade, criando e inventando a vida e a docência. Refletindo sobre seu processo de formação inicial e continuada, as relações com sua trajetória de mulher, mãe, docente e militante, produz uma escrita preciosa para compreendermos a complexidade do ser professora.

A professora Margarida dos Santos, professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, nos presenteia com o artigo **“Nos lampejos da memória da infância, algumas pistas para compreensão da minha prática alfabetizadora”**, em que traça seu caminho desde a infância, toda vivida no que chamamos atualmente de Complexo da Maré. O lugar em que a menina trabalhadora, “braço forte” da mãe, inicia-se na tarefa de conquistar o sustento financeiro da família e o salto, através da educação, que a leva a comemorar 41 anos de exercício da docência na alfabetização com crianças pequenas.

Em uma escrita intimista e delicada, a professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, Liliane Neves Moura, se propõe a conversar com seu eu principiante, no artigo **“À Liliane, professora alfabetizadora iniciante, em 2002”**. Neste diálogo, que nos inclui, acompanhando suas reflexões, percebemos a reafirmação da importância das parcerias com outras professoras na potência do humano, e na criação que se dá na linguagem, a crença no diálogo do início ao fim, apesar de ele ser cada vez mais difícil hoje em dia.

Entre laços e entrelaços: à docência tecida em mim é o título do artigo da professora do Colégio de Aplicação da UFRJ, Viviane Lontra, em que tece suas memórias de vida e formação, costuradas pela vivência, pelo aprendizado do tempo e da experiência, às histórias de sua avó, docente no princípio do século XX. A busca é em contextualizar de onde vem o seu desejo pela profissão e como, ao longo da jornada, foi aprendendo a ser professora.

A docente Jaqueline Luzia da Silva, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Faculdade de Educação/UERJ), onde atua

na Graduação do Curso de Pedagogia, apresenta artigo **“Como me fiz professora? Narrando memórias sobre minha formação como alfabetizadora”** em que faz reflexões sobre sua formação como professora e alfabetizadora e a necessidade de uma educação comprometida, que se reconhece como ato político e não como um que fazer neutro (Freire, 1993). Para isso, tomou como caminho metodológico a história de vida em uma perspectiva (auto)biográfica, o que implicou traçar uma cronologia de fatos e acontecimentos recuperados pela memória.

“Minhas memórias – Fios soltos que teceram a alfabetizadora que sou” é o título do artigo da professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ e pedagoga da Rede Municipal de Niterói, Soymara Emilião que, seguindo uma concepção (auto) biográfica, mergulha em seu próprio processo de alfabetização em determinado *tempoespaço*, com itinerários conturbados para compreender a docente que vem sendo.

O livro finaliza com o artigo **“Quando uma professora alfabetizadora aprende a ler e escrever”** da professora Gabriela Scramington, Professora do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) que também retorna à infância para encontrar pistas sobre o próprio processo de alfabetização. Para a docente, escrever sobre as experiências faz com que o professor reconstrua sua compreensão a respeito do conhecimento, analisando-o, agora, de outro lugar e com outros olhares.

Para finalizar, acessando a *vidaformação* das autoras dos artigos que compõem este livro e que aceitaram o desafio de revisitarem suas memórias, dobramos nossa aposta epistemológica, na importância de desinvisibilizar o arsenal de narrativas dessas que tecem as escolas, das formações iniciais e continuadas, as experiências alfabetizadoras que circulam entre docentes aposentadas e em atuação, para que possamos reescrever a História da Educação no Brasil, a partir da experiência daquelas que a protagonizaram, as professoras.

(Re)começaria tudo outra vez ou não?

Stella Maris Macedo

O cronista que narra os acontecimentos sem distinguir entre os grandes e os pequenos leva em consideração a verdade que nada do que um dia aconteceu pode ser perdido para a história (Walter Benjamin).

Escolhi a epígrafe para iniciar o texto porque as palavras de Walter Benjamin vieram ao encontro do que desejo, ao narrar duas experiências que tive como professora alfabetizadora em escolas públicas. Desejo reafirmar a importância de autoria das professoras alfabetizadoras, para que as nossas histórias, como nos alerta o autor, não corram o risco de ficarem perdidas, como se elas não tivessem importância para a Educação.

Os dois relatos teóricos/práticos que trago não são atuais; são de outros tempos, e sendo mais precisa, o primeiro é de 1979 e o segundo de 1998. Confiante na ideia de Walter Benjamin de que o passado não é estático, nem fixo e nem imutável, pretendo avivar as memórias, tentando inseri-las num movimento dinâmico, à medida que as reinterpreto e as reconstruo.

Tornei-me professora dos anos iniciais do ensino fundamental, no final do ano de 1977. No início do ano seguinte, 1978, após aprovação em concurso público para o magistério dos anos iniciais, da rede municipal de ensino da prefeitura do Rio de Janeiro, dei início a minha carreira no magistério. Ingressei como professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP-UERJ, no ano de 1999, encerrando a minha trajetória profissional em 2021, quando me aposentei nesta Instituição.

A escolha pela docência traz um misto de vocação e de influências que tive, principalmente por parte de minhas tias, professoras da rede pública de ensino do Rio de Janeiro.

Participaram do meu processo educacional, em diversos momentos, tornando-se referências em minha decisão.

O fato de eu ter frequentado a escola pública, desde os seis anos de idade até o antigo curso de Formação de Professores/as de 1ª à 4ª série, o Normal, certamente interferiu na opção de trabalhar como professora da rede pública de ensino. Outro aspecto relevante de ser mencionado é a estabilidade que o serviço público possibilita, apesar das constantes dificuldades encontradas nas condições de trabalho e dos baixos salários a que estamos submetidas/os, o que nos impulsiona, historicamente, à resistência e à luta pela valorização do magistério e do ensino público de qualidade para todos/as.

Destaco, nesse período de 43 anos de efetivo exercício do magistério, a oportunidade de, ao longo de minha história profissional, compreender, cada vez mais, a seguinte afirmação de Paulo Freire: *a educação é uma forma de intervenção no mundo* (Freire, 1998, p. 110).

O autor considera a educação como experiência humana e a compreende num movimento dialético e contraditório. A educação não é apenas reprodutora e nem somente transformadora. A dinâmica que a constitui envolve essas duas dimensões, que, por sua vez, não são excludentes entre si. São forças inseparáveis; elas coexistem e se revelam em nossas relações cotidianas.

Foi confrontando o pensamento de Paulo Freire com os conhecimentos de base comportamental, muito enfatizados em meu processo de formação inicial, e presentes em minhas práticas pedagógicas, que fui me conscientizando de que eu também reproduzia a ideologia dominante, no trabalho de sala de aula. Estava implicada nesse processo. Passei muito tempo lendo as realidades que circulavam pela sala de aula, através das lentes embaçadas pelas abordagens teóricas de minha formação inicial, que reforçavam o pensamento moderno. Quantas distorções!

Só bem mais à frente no tempo, lendo outros(as) autores(as) que buscavam, através de seus estudos e pesquisas, romper com a concepção que valorizava o discurso hegemônico que circulava nas

escolas, foi que compreendi que “a teoria pode funcionar como uma lente que interfere na qualidade de nossa observação, o que pode nos proporcionar visões e interpretações diferentes da realidade” (Esteban, 2001, p. 33). A partir do momento em que considero essa possibilidade, permaneço mais vigilante de minhas escolhas teóricas para compreender o cotidiano escolar como espaço/tempo de diversidades e adversidades.

Resistir à ideia de que fazemos parte dessa rede que reproduz a ideologia dominante, pode nos levar à compreensão do mundo, a partir do que o autor denomina de *subjetivismo idealista*, que de acordo com o seu pensamento *hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico* (Freire, 1998, p. 111).

Não desejava que isso acontecesse. Por isso, arregacei as mangas e me apressei para assumir o trabalho de sala de aula como espaço/tempo de luta e de confronto permanente entre as concepções; aquelas que poderiam me reportar a práticas pedagógicas consolidadas, as quais desejava abandonar, porque eram excludentes, na medida em que não consideravam as diferenças sociais e culturais existentes nas salas de aula, e as que poderiam me desestabilizar, desconstruindo as minhas certezas, ao mesmo tempo em que potencializariam o meu desejo de me apropriar de conhecimentos que dialogassem com os conhecimentos das crianças das classes populares, favorecendo suas aprendizagens. Confesso que esse processo não foi fácil e nem linear, quanto possa parecer. Ao contrário, foi complexo e longo, estive atravessado por contradições, com muitas idas e vindas.

Somos sujeitos históricos e nos encontramos inseridos/as na dinâmica da sociedade. Não somos totalmente livres *de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos* (Freire, 1998, p. 111).

No entanto, somos dotados de capacidades como as de distinguir, analisar, conhecer, perceber, compreender, intervir e mudar a realidade e, por isso, reafirmo a importância de fazermos uso dessas capacidades, definirmos as nossas ações que não são

destituídas de intenções políticas, porque não são neutras. *Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê* (Freire,1998, p. 115).

Atenta às palavras do autor, que sempre funcionaram como uma espécie de pano de fundo no trabalho que realizava, fui, num movimento crescente e ininterrupto, procurando e exigindo que as minhas práticas pedagógicas se aproximassem dos sentidos que eu apreendia, ao ler suas ideias. Desejava diminuir a distância entre a prática e a teoria, assim como desejava diminuir a distância entre o que dizia e o que fazia. E foi desse modo que exerci a carreira do magistério de 1978 a 2021.

Encontro-me em 1979 bem no início do exercício de minha profissão. Neste período, era comum as professoras, recém-concursadas, chegarem às escolas e, no momento da escolha de turma, se depararem com a única opção - turma de alfabetização ou turma de crianças repetentes de primeira série. Passei por isso em algumas escolas e cada vez que assumi esse ano de escolaridade, conheci mais sobre esta temática. Trata-se de um tema tenso e denso, principalmente quando nos referimos ao desafio de alfabetizar as crianças das classes populares, onde encontramos os maiores índices de analfabetismo e de analfabetos funcionais.

Encontrei nesta ação a possibilidade de aliar ao meu trabalho a responsabilidade política de alfabetizar as crianças e de formar professoras alfabetizadoras, modos de contribuir na construção de uma sociedade mais inclusiva e mais justa. À procura de práticas emancipatórias, caminhei, ora a passos largos, ora a passos curtos, em direção à minha utopia – alfabetizar a maior quantidade de crianças que eu pudesse. Como nos entusiasma Eduardo Galeano, em seu poema Utopia, eu sabia que, para chegar à Utopia, precisava caminhar e que me encontrava diante de um percurso complexo, permeado de contratempos. Quando desanimava, indagava, como Galeano: *mas para que serve a utopia?* Serve para nos fazer caminhar, ora. E assim continuei o meu trajeto, durante muito tempo.

Assumi a primeira turma de alfabetização, ainda sem oportunidade de escolha, na segunda escola da rede municipal em que trabalhei. Naquela época, as práticas pedagógicas eram orientadas pelas teorias comportamentais, com predomínio de discursos técnicos, com ênfase nos conhecimentos fragmentados, apresentados em sucessivas cadências de estímulos e respostas. Aprendizagem e ensino não eram compreendidos como processos diferenciados. Recebíamos orientações para desenvolvermos os exercícios sensório-motores, antes de iniciarmos o processo de alfabetização, período preparatório. Era um tal de esquerda e direita, cobre pontinho, ligue a letra ao desenho etc. Não considerávamos os conhecimentos prévios das crianças, princípio fundamental para que as aprendizagens ocorram, possibilitando interações no processo de ensino e aprendizagem.

Tínhamos um leque de opções de cartilhas, com métodos que determinavam e previam as etapas pelas quais todas as crianças deveriam passar. O que as crianças pensavam sobre o que ensinávamos não era relevante. À disposição das professoras, éramos mulheres em maioria, tínhamos os manuais das cartilhas com os procedimentos que deveríamos executar para ensinar às crianças. Os saberes das professoras não eram considerados. Não éramos incentivadas a termos autonomia e nos apropriarmos do trabalho que realizávamos em sala de aula. Condição que impossibilita que assumamos o lugar de *professora-pesquisadora*.

A concepção de professor-pesquisador apresenta formas concretas de articulação, tendo a prática como ponto de partida e como finalidade, sem que isto signifique a supremacia da prática sobre a teoria. A centralidade de todo processo de formação está no questionamento (Zaccur e Esteban, 2000, p. 20).

Ao avaliarmos as crianças, naturalizávamos e reproduzíamos ações fundamentadas na perspectiva da deficiência; quem se diferenciava dos padrões socialmente valorizados era considerado/a deficiente, e, muito provavelmente, o desfecho em sua trajetória de estudante fosse a reprovação. As experiências culturais dos/as estudantes, os conhecimentos que circulavam em

seus ambientes familiares não eram reconhecidos como saberes e, portanto, não eram incorporados ao trabalho pedagógico. Foi desse jeito que assumi a primeira turma de alfabetização.

Todas as professoras do primeiro ano da escola deveriam usar a cartilha *Davi meu amiguinho*. Sendo que eu me contrapus à ideia, ao escolher *O Sonho de Talita*, cartilha usada por minha tia, a quem eu considerava como alfabetizadora experiente.

Havia poucas diferenças entre os dois métodos. Na cartilha *O Sonho de Talita* partiríamos de histórias e frases até chegarmos à análise das palavras, e em seguida, partiríamos para as sílabas e formação de novas palavras. As palavras das cartilhas não faziam sentido para as crianças. Quem era Talita? Sem desmerecer este nome, não me lembro de ter aluna com o nome de Talita nesta turma. A cartilha *Davi Meu Amiguinho* empregava o método da palavração. O ponto de partida do método era a palavra, depois as sílabas e depois a formação de novas palavras. Mas quem era Davi? Surpreendente foi acreditar, naquele período, que a diferença entre essas duas cartilhas, de acordo com a opinião da minha tia, representava avanços. Ela argumentava que as crianças se interessavam pelas histórias que envolviam as personagens da cartilha: Fada, Talita e a Macaca. Quando ela soube que eu alfabetizaria me orientou a fazer uso desta cartilha. Ela disse que vinha obtendo resultados surpreendentes com seus/suas alunos/as. Fiquei animada com seu apoio e esperava ter, como ela, uma história bem-sucedida.

A minha atitude, naquela época, representou para a direção da escola um ato de desobediência à autoridade. A diretora, em represália, pontuou que eu deveria me responsabilizar pela opção que fiz e que eu não contaria com seu apoio, considerando que ela não conhecia a cartilha que escolhi. Chorei, ao ouvi-la! Tive medo de sua opressão. Quando contei para minha tia o que aconteceu, ela me orientou a retornar à escola e, sem chorar, deveria manter a minha opinião. Foi o que fiz! Acabo de relatar o primeiro obstáculo que enfrentei em minha carreira.

A minha escolha foi acompanhada por uma colega que também iniciava a sua carreira e nunca tinha alfabetizado. Chegamos juntas à escola e trabalhávamos no mesmo turno. Caminhávamos juntas, subindo e descendo a ladeira até a escola, e durante nossas caminhadas trocávamos as nossas experiências de sala de aula. Neste momento, ressalto a importância de termos em nossos ambientes de trabalho alguém com quem compartilharmos as nossas experiências, os nossos saberes, os nossos não saberes, as dúvidas, as certezas etc.

Quando conversamos com os/as parceiros/as sobre o cotidiano escolar, temos a possibilidade de nos formarmos em serviço. Como diz Nóvoa *“essas possibilidades consolidam espaços de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando* (Nóvoa, 1997, p. 26).

Tínhamos participado do processo de remoção, e, de imediato, desenvolvemos uma parceria no trabalho pedagógico. A nossa cumplicidade aumentou quando assumimos a nossa participação em uma greve histórica de professores/as das Redes Públicas do estado e do município do Rio de Janeiro. Nós nos encontrávamos em plena ditadura! Fomos as únicas professoras da escola a nos posicionar a favor da greve e a participar do movimento sindical, diariamente, após o piquete realizado em nossa escola, por colegas que já participavam do movimento sindical. Nesse movimento, aprendi que educação e política se encontram interrelacionadas.

No final do primeiro semestre, identificamos que algumas crianças, de ambas as turmas, apresentaram poucos avanços, em comparação a outras. A diretora propôs que formássemos duas turmas, uma só com as crianças que avançaram, para que se desenvolvessem mais, e outra com as crianças que não avançaram tanto quanto esperávamos. Com turmas homogêneas, palavras da diretora, teríamos mais chance de trabalhar os conteúdos escolares e atingir os objetivos daquela série, principalmente, com a turma mais adiantada. Dessa vez não criei resistência. Fui convencida por ela a remanejar as crianças, porque eu e minha colega acreditávamos na homogeneidade como possibilidade de sucesso escolar.

A minha colega assumiu a turma “bem-sucedida” e eu assumi a outra turma. Senti o peso de minha responsabilidade diante das crianças e de suas famílias. A partir daí, observei que a minha turma era formada por crianças mais velhas; que a maioria não contava com tanto apoio em casa para realização de suas tarefas escolares; as crianças não valorizavam tanto, como eu desejava, o cuidado com seus materiais escolares; respondiam menos às exigências cognitivas das propostas que eu planejava. Diante dessas observações, comecei a ter um olhar mais atento para as diferenças entre as crianças mais protegidas e as menos protegidas socialmente.

Sendo que o meu olhar ainda estava muito mediado por parâmetros que não consideravam as diferenças culturais e sociais. Diferença naquela época era o mesmo que deficiência. Isso me faz pensar que exerci o que Bourdieu classifica como *violência simbólica*. Quando desqualificava as crianças que não se enquadravam nos padrões estabelecidos pelo sistema escolar, adjetivando-as de *nulas*, classificação empregada nos conselhos de classe para as crianças que não atingiam os objetivos escolares, eu reproduzia a concepção de exclusão.

Em relação aos resultados desta experiência que relatei, infelizmente, não tenho lembranças. Não sei informar quantas crianças foram aprovadas, assim como não posso dizer por que nem todas aprenderam a ler. Só me recordo das palavras escritas em meu caderno de plano, por Dona Ilma, diretora da escola. Semanalmente, dava visto, em nossos planejamentos. Escreveu, na parte superior da folha, com letras em destaque: *Todo bom trabalho logra bom êxito*. A lembrança que tenho das palavras da diretora indicam que eu era uma professora dedicada, mas isso não foi e nem é suficiente para incluirmos a todos/as nas histórias de sucesso escolar.

No final deste período, já não procurava a minha tia para me dizer o que eu deveria fazer. Começava a ter autonomia para realizar o trabalho, assumindo os meus próprios erros e avanços, inerentes a qualquer trajetória.

Ah, se nessa época eu já pudesse ensinar a ler e a escrever com base no pensamento de Paulo Freire: *a leitura de mundo é inseparável da leitura das palavras*; se já conhecesse a concepção da epistemologia da prática; se acreditasse que a sala de aula é espaço de investigação e de indagação; se soubesse trabalhar em diálogo com os conhecimentos dos/as estudantes e respeitá-los/as em suas diferenças; se já compreendesse que há crianças que precisam de mais tempo para que suas aprendizagens ocorram e que podemos oferecer a elas um tempo mais dilatado, a partir da experiência dos ciclos, inclusive com o acompanhamento da mesma professora, que decide permanecer na mesma turma para acompanhar e analisar o que ocorre nos movimentos de apropriação dos conhecimentos dessas crianças.

Apresento o poema de Manoel de Barros, antes de iniciar o segundo relato. O poema é assim: *“repetir, repetir, repetir, até ficar diferente, esse é meu dom de estilo.”* Ao escolher turmas de alfabetização, ininterruptamente, repetindo, cotidianamente, a prática de alfabetizar, descobri que na repetição novos sentidos surgiam, o que me alegrava e me desafiava a assumir essa experiência como meu *dom de estilo*.

Tudo começa assim...

Em maio do ano de 1998, quase 20 anos depois da experiência do primeiro relato, sou convocada pela chefia imediata da coordenadoria onde trabalhava, para assumir turma em uma escola da rede pública de ensino da prefeitura do Rio de Janeiro, localizada na Maré, na comunidade da Baixa do Sapateiro, no Morro do Timbau. Chegando lá, a contragosto, porque tinha organizado os meus horários de trabalho, de modo que eu pudesse me dedicar ao mestrado, me alegro e me sinto mais aliviada quando sem hesitação escolho trabalhar com uma turma de alfabetização que se encontrava à deriva. Em pleno mês de maio a escola tinha quatro turmas sem professora. Que descaso do poder público!

Neste momento, a minha prática pedagógica estava sendo ressignificada e revigorada pela concepção da epistemologia da prática, defendida pelo grupo de pesquisa do Cotidiano Escolar, da

Universidade Federal Fluminense, em Niterói, coordenado por Regina Leite Garcia (in memoriam).

Encontrava apoio nas ideias das autoras Maria Teresa Esteban e Edwiges Zaccur, professoras do Mestrado. Faziam parte do grupo do Cotidiano Escolar e eram críticas à opinião de que as professoras da escola básica são passivas aos conhecimentos acadêmicos. Defendem a sala de aula como *locus da ação* e como ponto de partida para o nosso processo de formação. “*Ação e reflexão e teoria e prática compõem uma relação dialética e dialógica*”. Argumentam que a *teoria vai interrogando e atualizando a prática e a prática vai interrogando e atualizando a teoria* (Zaccur e Esteban, 2002, p. 18).

Depois de alguns anos no magistério já sabia lidar com as indagações e com os desafios da sala de aula com mais segurança. O contraditório não era mais tão ameaçador. Não me sentia aprisionada pelos modelos que foram impostos, principalmente, pela minha formação inicial. Buscava suporte na perspectiva sociointeracionista, de Vygotsky, especialmente, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, para desenvolver o trabalho com a turma, formada por crianças que se encontravam em diferentes níveis de conhecimento. A diferença não era mais compreendida como deficiência, mas sim como possibilidade de desconstrução dos meus pré-conceitos, em relação aos conhecimentos das classes populares. Quantas vezes ignorei que essas crianças têm conhecimentos culturais, sociais e linguísticos, apesar de suas dissonâncias da norma culta, e que os mesmos devem ser considerados no trabalho que realizamos. E podem ser o ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico que planejamos.

A prática da Roda literária foi o carro chefe cotidiano do trabalho com esta turma. Eu a considerava como atividade fundamental porque além de desenvolver várias propostas de estratégia de leitura, também poderia ouvir a opinião das crianças sobre o que ouviam, poderia conhecer os seus gostos literários, formar novas opiniões, ao confrontarmos ideias diferentes etc.

Ao praticar a Roda pensava o quanto a escola e as nossas práticas pedagógicas, além de reproduzirem injustiças sociais, as ratificam, na medida em que não oferecemos as mesmas oportunidades de acesso aos conhecimentos que circulam na sociedade, assim como permitimos que os conhecimentos das classes populares se mantenham na zona de nossa invisibilidade.

As crianças adoravam ouvir histórias, como outras crianças de outras classes sociais mas, por nem sempre terem acesso aos livros, as desconheciam. Por isso lia muito para elas, às vezes até mais de um livro por dia, acreditando que ao oferecer a leitura, *capital cultural* (Bourdieu) valorizado pela sociedade, diminuiria as injustiças sociais. Foi tranquilo alfabetizá-las letrando, fazendo uso de diferentes gêneros de texto. As crianças já sabiam a função da escrita e já conheciam alguns gêneros como: jornais, revistas em quadrinho, propagandas, textos de tradição oral etc. Contavam sobre as suas experiências de letramento com espontaneidade, desconstruindo a ideia preconceituosa de que existem iletrados. Certa vez, li uma notícia sobre o mico leão dourado, publicada no jornal, achando que tudo seria novidade, mas qual foi a minha surpresa, quando fui interrompida por um aluno que levantou e me disse que já conhecia aquele lugar. Imaginem que cheguei a suspeitar que estivesse mentindo, mas não era nada disso. Ele era filho de caminhoneiro e foi convidado por seu pai para uma viagem ao lugar de preservação do mico leão dourado. As suas experiências concretas e afetivas – uma viagem com o pai o fez interagir durante toda a atividade de leitura, reafirmando o que Paulo Freire insistiu para nos ensinar: aprendemos quando ensinamos. Aprendi com este aluno que a escuta é um procedimento que deve ser valorizado em nossas práticas cotidianas na sala de aula.

Aprendiam a ler e a escrever brincando com as parlendas, lendo os seus próprios nomes e os nomes da turma e da professora. Faziam relações entre os conhecimentos que tinham e os que eu oferecia. Avançavam e nos alegrávamos com suas interpretações sobre o sistema complexo da escrita. Organizei o trabalho com

Projetos de Trabalho que aguçassem a curiosidade, o que não foi difícil. Rompemos com os muros da escola e alçamos voos visitando outros espaços. Bem pertinho da escola tínhamos a Ediouro. Lembro-me de ter ido a pé para visitar a Editora. Fomos a FIOCRUZ. Nesse caso, precisei contar com as famílias que, prontamente, se dispuseram a nos acompanhar. Fomos caminhando. Também visitamos o Jardim Zoológico. Precisamos de ônibus e conseguimos. Não lembro como. Queria que vissem, de perto, os animais estudados em nosso Projeto. Permanecemos juntos durante três anos, ampliando o tempo de aprendizagem para alguns, garantindo a continuidade do complexo trabalho que envolve a compreensão do funcionamento do sistema de escrita. Os que já sabiam ler e escrever, fluentemente, permaneceram avançando, confirmando que eu era capaz de trabalhar com diferentes níveis de conhecimento na mesma turma. Enfrentei alguns obstáculos. Um deles foi com as famílias. Eu não fazia uso de livro didático e isso criou uma diferença entre as demais colegas. Foram se queixar com a diretora. Marquei uma reunião com as famílias para apresentar o trabalho. Tinha consciência de que devia a todos/as explicações sobre o que acontecia em sala de aula. Trabalhávamos muito com folhas soltas e usávamos o caderno horizontal. Eu não permitia que levassem o caderno para casa. Tinha medo que perdessem ou sujassem etc. Queria apresentá-lo no dia da reunião com data marcada pela escola. Mas considerando que se anteciparam, resolvi mostrar e explicar a metodologia de trabalho. Ouviram a tudo atentamente e ficaram impactados com as escritas das crianças. Desenvolvemos uma parceria e passei a contar com a ajuda de alguns, em momentos super importantes. Lembro do pai da Karen se oferecendo para tirar xerox do material que eu precisasse. Ele trabalhava em uma loja de xerox. Da mãe do Gustavo que nos acompanhava sempre que decidíamos sair da escola.

Logo na primeira semana de aula ofereci lápis e papel para que eu pudesse conhecer um pouco sobre os conhecimentos de escrita que apresentavam. Naquela época pedia para que escrevessem

pensando, do jeito que soubessem. Queria deixá-los/as à vontade para expor o que já sabiam. Fiquei surpresa diante dos conhecimentos que apresentaram sobre a língua escrita. Como foi importante interpretar aquelas escritas, na perspectiva de quem está à procura dos saberes das crianças. Como foi importante dar visibilidade aos conhecimentos que já tinham, antes de eu iniciar o trabalho. Foi assim que avançamos e construímos uma linda história. Todos/as aprenderam a ler e a escrever. Fomos felizes!

Trago essa história guardada num lugar especial de minha trajetória profissional. Com ela tive mais clareza do que é desenvolver a pesquisa no cotidiano escolar, no lócus da sala de aula. Com ela passo a exercer a prática da formação em serviço, a dialogar com as professoras, na própria escola, sobre o processo de alfabetizar, tornando-me para algumas uma referência no campo da alfabetização. Orgulho de ter interagido com essas colegas com quem compartilhei conhecimentos. Com ela passo a dialogar em outras instituições, na perspectiva de valorização dos conhecimentos das crianças das classes populares, desconstruindo preconceitos presentes nas teorias que sustentam as diferenças culturais como deficiências, mantendo o *status quo* e invisibilizando histórias de vida impregnadas de Vida.

Gostaria de destacar que as minhas conquistas fizeram parte de um processo de construção coletiva. Pertenci ao grupo de professoras alfabetizadoras, no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP-UERJ, onde nos formávamos cotidianamente. Quando cheguei à escola já existia a prática da pesquisa, assim como a prática da formação de professores/as.

Olga, minha grande companheira de trabalho, a quem considero uma grande formadora, sempre enfatizava que a alfabetização deveria ser o nosso cartão de visita e que, portanto, deveríamos oferecer o nosso melhor. Foi oferecendo o meu melhor, Olga, que realizei o sonho de alfabetizar crianças das classes populares e você esteve comigo nesse processo. Olga adorava ler as escritas das crianças. Pedia os detalhes de seus percursos para depois recontá-los em nossos encontros de formação com as

professoras. Obrigada por sua exigência, amor e dedicação ao trabalho! Você é meu grande exemplo!

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política, Ensaios sobre Literatura e História da Cultura**. Obras Escolhidas, v.1, Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense,1979.

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In. **Revista da Faculdade de Educação da UFMG**. Belo Horizonte(10): 3-15, dez.1989.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora-Pesquisadora-Uma Práxis em Construção**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 1998.

GALEANO, Eduardo. **As palavras Andantes**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1994.

NÓVOA, Antônio (coord.) **Os Professores e a sua Formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Ltda, 1997.

A gente só aprende com o outro¹

Entrevista com a Profa. Olga Germano



Para estrear a sessão de entrevistas da *Revista Digital Formação em Diálogo*, convidamos a professora Olga Guimarães, professora alfabetizadora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, o CAP/UERJ, que sedia a revista e o

GPFORMADI.

A colega Olga chegou ao CAP em 1985, quando o ingresso de crianças na antiga 1ª série do 1º grau se dava por meio de prova escrita. Todas as crianças já tinham de chegar plenamente alfabetizadas, aptas a realizar um concurso e se destacar entre os/as candidatos/as.

Olga, junto a outras colegas, participou ativamente do processo que aboliu a prova e a substituiu por um sorteio amplo e irrestrito. Mas essa mudança não foi simples, houve na época toda uma reorganização institucional e todo um processo de formação daquelas professoras já bastante experientes (ela já havia atuado muitos anos na rede municipal do Rio) para lidar com o “novo” público que adviria para que todos/as pudessem alcançar o sucesso.

Nesta entrevista, Olga nos conta um pouco de sua trajetória como professora alfabetizadora da Rede Municipal do Rio e principalmente no CAP, onde já atua há 27 anos, e como “formadora” de alfabetizadoras. Trata também de elucidar

¹ A entrevista foi originalmente publicada na Revista Digital Formação em Diálogo, em Dez/2012. Acesso em <http://revistadigitalformacaoemdialogo.blogspot.com.br/>

princípios e práticas de uma metodologia própria que se foi desenvolvendo no CAP/UERJ desde 1988, da qual ela é uma das “autoras”.

Esta entrevista, que se torna pública no primeiro número da *Revista Digital Formação em Diálogo*, é uma forma de reconhecer o valor dessa colega no CAP/UERJ e, em especial, na história da alfabetização do CAP

Ela estará disponível numa versão mais ampla em vídeo no blog “Práticas Alfabetizadoras” mantido também pelo Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas.

Esperamos que sua leitura possa contribuir para adensar reflexões e ações de professoras/es alfabetizadoras/es em todo o país e animar outras/os docentes a proporem outras entrevistas, tão ou mais interessantes, a colegas de outras escolas espalhadas pelo Brasil, à nossa Revista.

Boa leitura!

Cláudia Barreiros (CB) – Cara Olga, agradecemos que você, colega nossa no CAP e parceira do GPFORMADI em algumas de nossas iniciativas, tenha aceitado iniciar tanto a seção de entrevistas da *Revista Digital Formação em Diálogo* quanto o blog “Práticas Alfabetizadoras” nos concedendo esta entrevista. Por favor, contem-nos um pouco de sua trajetória profissional e acadêmica antes de chegar ao CAP/UERJ.

Olga Guimarães (OG) – Eu agradeço o convite e a oportunidade de compartilhar algumas de minhas reflexões sobre minha experiência como alfabetizadora. Bem, eu me formei em 1964 pelo Instituto de Educação, um ano bem difícil na história do país. Nessa época, a concepção de alfabetização que se tinha era muito diretiva. Achava-se que a criança chegava à escola sem saber nada...

CB – Uma “tábula rasa” ...

OG – Sim... Hoje sabemos que isso não existe: não há nenhuma criança que chegue à escola aos 6 anos sem saber nada...

Eu trabalhei por 25 anos na Rede Municipal do Rio de Janeiro e, portanto, trabalhei com diferentes turmas e séries, mas me dediquei mais à alfabetização. Trabalhei com todos os tipos de métodos de alfabetização numa época em que se privilegiava o processo da palavração... Trabalhei com palavração, fônico, silábico... Esses eram os saberes daquela época.

Mas eu não sabia explicar por que tudo aquilo me incomodava muito. Eu cantava na sala, escrevia letras de músicas e lia muitas histórias... Tive um pai e uma avó contadores de histórias... e eram exímios nessa arte... Eles nasceram na roça e traziam essa vivência. Me refiro à roça da maneira mais carinhosa possível, porque essa experiência que eles traziam era muito rica. Meu pai não lia as histórias, ele contava para nós, era um grande *griot*, como os *griots* africanos. Então, eu levei isso para as minhas aulas: eu contava, eu lia... e as crianças se alfabetizavam.

Hoje, eu acredito que, apesar dos métodos, elas se alfabetizavam por essa minha insurreição pedagógica. Ou seja, não era o *BA-BE-BI-BO-BU*, eram as outras coisas que eu fazia sem querer, ou melhor, querendo, mas sem entender por que... Em princípio, eu pensava que era necessário distrair as crianças para que elas achassem o trabalho mais prazeroso..., mas eu creio que era isso que fazia o nosso sucesso.

Eu trabalhei em apenas três escolas municipais. A 1ª foi a Escola Albert Sabin na Penha, cujo próprio Sabin foi nos visitar. Lá, eu lecionei por 6 anos. Quando pedi transferência, fui para uma escola no Alto da Boavista, a Menezes Vieira. Ao chegar lá, a diretora me perguntou a qual série eu gostaria de lecionar e eu respondi: "1ª série". Ela estranhou: "Nossa, ninguém quer pegar alfabetização. Todas preferem turmas mais adiantadas!" E eu respondi: "Eu gosto de alfabetizar!" Fiquei 15 anos nessa escola sempre com anos iniciais, mas depois eu atuei como coordenadora pedagógica, porque essa diretora nos incentivou a cursar a graduação. Naquela época, nenhuma de nós tinha curso universitário. Todas tínhamos feito apenas o curso normal, que era muito bom. Era um curso bastante apertado. Mas chegamos a ser 5

professoras fazendo curso superior ao mesmo tempo. Depois, eu fui para outra escola e lá, como eu gostava muito de ler e contar histórias, fui professora de sala de leitura...

Em 1985, eu ainda estava na rede municipal, quando fiz o concurso para o, na época, colégio de aplicação. Atuei 2 anos com turmas de 4ª série e gostei muito. Mas quando começou o projeto de implantação de classes de alfabetização no CAP, logo me candidatei. A princípio, havia uma restrição: se exigia que quem fosse trabalhar com essas turmas tivesse formação em Letras. Então, eu protestei, reivindiquei por minha formação em pedagogia e toda a minha experiência em alfabetização. Sob a direção da professora Maria Lúcia Weisz, tivemos muito o que estudar, fizemos cursos noturnos, lemos bastante juntas, mas aprendemos principalmente com a prática, com nossos alunos. Apoiadas principalmente em Piaget, Emília Ferreiro e Vygotsky, criamos uma metodologia muito nossa. Foi duro, porque tivemos de aprender fazendo, mas é assim que se aprende mesmo: fazendo. Depois, tivemos acesso ao grupo da Escola da Vila (SP) e fizemos cursos com lá também. Fomos lá e as professoras da Vila vieram aqui.

CB – Então, apesar da sua já grande experiência na alfabetização, foi tudo muito novo...

OG – Sim... Ninguém nasce alfabetizadora... Num curso de extensão que nós demos por 22 anos, eu ouvi certa vez de uma professora cursista: “Eu não nasci alfabetizadora. Eu venho me tornando alfabetizadora...” E eu disse pra ela: “Eu vou tomar essa frase pra mim.” Porque é isso mesmo, eu não nasci alfabetizadora, eu venho me tornando alfabetizadora, eu continuo me tornando alfabetizadora por todo esse tempo... A cada ano, vamos nos aprofundando mais no trabalho, estudando mais, vamos percebendo que podemos fazer outras atividades significativas, aprendendo a trabalhar de modo diversificado, por exemplo, o que não é uma tarefa fácil... É um processo mesmo...

CB – Fale um pouco, agora, sobre essa dimensão da formação entre pares. Você falou antes que foi se tornando e ainda está se tornando alfabetizadora. Mas você tem a sua experiência de

alguém que estudou muito e continua estudando para continuar esse tornar-se alfabetizadora e atua na formação de outras alfabetizadoras, a exemplo do curso/projeto de extensão de que participou por 22 anos, nos últimos como coordenadora.

OG – Uma coisa que foi muito importante pra nós lá naquele início foi a troca entre as professoras, porque nós íamos aprendendo conforme as situações iam se apresentando e contar uma com a outra para trocar, para pensar junto era muito importante. Nós íamos uma pra sala da outra pra contar o que havia acontecido. Nos cursos de extensão dos quais eu participei, eu vejo como isso muitas vezes é o que faz falta em algumas escolas. No início do curso, víamos uma descrença por parte das professoras, habituadas que estavam com as metodologias tradicionais. Mas no decorrer do curso, havia de fato uma mudança de concepções. Um dos elementos importantes para isso era a visita que elas faziam ao CAP em que faziam observações numa turma de 1º ou 2º ano. Nosso curso percorreu diferentes municípios do Rio de Janeiro: o próprio Rio, Magé, Nova Iguaçu, Caxias e os últimos seis anos em Mesquita, cuja secretária de educação era uma colega nossa de departamento, a professora Maria Fátima. Em Mesquita essa questão ficou mais clara exatamente pelo tempo que ficamos: como algumas professoras, embora tivessem realmente mudado suas concepções sobre a alfabetização, mas não encontravam eco em suas colegas, na coordenação pedagógica ou na direção, voltavam às práticas tradicionais. Não havia com quem construir aquela nova prática, não havia com quem discutir, com quem trocar ideias, testar alternativas, se abrir ao erro... Isso fez muita diferença entre nós aqui no Cap.

CB – Porque essa não é uma metodologia que possa ser doada. Não podemos doar a metodologia do CAP/UERJ. É preciso que cada escola construa o seu próprio caminho... Vamos lá, Olga, pelo que você contou para a gente, nunca houve no CAP/UERJ uma alfabetização que não fosse numa perspectiva construtivista. Fale um pouco mais de como veio se constituindo essa alfabetização aqui e estabeleça para nós os seus pilares.

OG – Em primeiro lugar, eu acho importantíssimo dizer que as crianças ingressam por sorteio público, portanto há oportunidade para todas. Antes disso, havia a prova para o ingresso na primeira série, quando a criança já precisaria estar alfabetizada. Não é mais assim. O primeiro e o segundo ano são um ciclo, que mantém inclusive as professoras: é o ciclo da alfabetização. Para algumas crianças, não são necessários dois anos, mas para outras são, portanto, é muito bom que seja assim. Agora, os pilares... Primeiro de tudo saber que toda criança tem conhecimentos... Nós vivemos num mundo letrado! E essas crianças chegam à escola já tendo alguns conhecimentos sobre a escrita. Segundo, elas têm conhecimentos diferenciados que precisam ser respeitados! E nós, professoras, temos que trabalhar para fazer todas avançarem, todas. Sem deixar ninguém para trás. Umam vão mais rapidamente, outras vão mais devagar, mas todas aprendem! Terceiro, acreditar que, para aprender a ler e escrever, é preciso ler e escrever! Hoje, sabemos que o aprendizado da linguagem escrita é um aprendizado conceitual, e não mecânico. A criança precisa compreender o sistema de escrita, portanto, ela só vai aprender a ler e escrever se tiver oportunidade de ler e escrever, de vivenciar, de experimentar o funcionamento desse sistema linguístico. Nós trabalhamos com textos desde o primeiro dia de aula. O primeiro grande texto da sala é a lista dos nomes das crianças da turma. É importante observar que nós não trabalhamos com as palavras (nomes) isoladas, mas num texto em que um gênero é muito usado no nosso cotidiano: a lista. Destacamos a primeira letra, porque é uma letra muito importante nesse texto porque é a primeira letra dos nomes delas. Algumas crianças mostram como isso é significativo: uma professora disse que o “L” era a letra do nome dela e um aluno brigou dizendo que não, que o “L” era dele. Enfim, trabalhamos com textos que são significativos para as crianças: contos, piadas, adivinhações, cantigas de roda, cantigas de ninar... E vamos lendo e escrevendo isso diariamente...

CB – Fale um pouco mais da roda...

OG – Mais que uma regra. A roda é uma concepção. Em todos os anos iniciais, do 1º ao 5º, nós fazemos rodas de leitura, rodas com diferentes gêneros textuais: roda de notícias, roda de contos, roda de poesias, roda de ciências... Por que a roda? Desde os primórdios da humanidade, o Homem se senta em roda e narra... Somos narradores... A roda é um espaço em que todos temos vez e até nós, professores, estamos em pé de igualdade, porque nós lemos, mas nós também ouvimos, nós comentamos, nós trocamos ideias... Então, a roda de leitura, pra mim, é um dos pilares de qualquer ano de escolaridade, mas principalmente nos primeiros anos. Nós não temos um livro de leitura obrigatório, que todos vão ter que ler; nós deixamos que as crianças escolham. Atrás da porta da nossa sala tem uma lista dos livros do mês, que elas escolheram e levaram e que elas mesmos escrevem. Aliás, elas escrevem desde a primeira semana de aula, isso é o máximo! No início, quando começamos esse trabalho dava uma ansiedade! Mas é claro que pegam o livro e copiam o título da capa e veem que elas podem. E é outra lista que faz parte da nossa vida, outro texto presente diariamente na nossa sala de aula. A roda permite que, após uma leitura, a gente converse, olhando nos olhos das crianças, ouvindo o que elas dizem, dando voz a elas... E esse diálogo provoca que uma criança ilumine o pensamento das outras... Às vezes, uma parte do texto não foi entendida por uma criança e aí outra criança falando – não a professora, mas alguém com uma linguagem mais próxima – ajuda a entender. Dizemos que a roda é a hora de iluminarmos uns aos outros. Essa é uma expressão muito bonita! Vamos iluminar uns os pensamentos dos outros! É momento de troca mais prazerosa e eficiente, eu creio.

CB – Esse mural atrás de você...

OG – Elas fizeram para o “Café Literário”, que é uma atividade que acontece aqui no CAp, vinculada ao “Clube de Leitura”, logo no início do ano e cada turma apresenta um trabalho de leitura. Funciona como um convite às leituras para todos. Então, a turma *decorou* uma poesia de Cecília Meireles para recitarmos juntos no dia e fizemos esse mural para *decorar* nossa apresentação.

Até hoje, muitas crianças ainda sabem de cor a poesia “Leilão de Jardim”. Elas aprendem muito rápido, ficam excitadas para a apresentação e querem decorar o texto porque tem uma finalidade nisso, tem um sentido: apresentar o nosso trabalho para as visitas, para os colegas de outras turmas, para as famílias...

CB – Agora, Olga, pensando naquela/e colega que não conhece esse tipo de trabalho e não conhece o Cap. Você já falou dos pilares, já situou bem a roda, mas ela/e pode se perguntar: está bem, mas quando é que eu vou ensinar que “B” com “A” faz “BÁ”? Então, fala pra nós: como é que é feito esse trabalho aqui no CAP? Como é que você faz isso?

OG – É claro que precisamos ensinar os nomes das letras, porque esse não é um conhecimento que se constrói, ele existe e precisa ser informado, mas fazemos isso com jogos: como bingo dos nomes, nome da própria criança, do amigo, da mãe, do pai, de animais... Assim, eles aprendem os nomes das letras que vai ser um conhecimento importante para aprender o funcionamento do sistema da escrita. Trabalhamos, eu já disse, desde a primeira semana com a leitura e escrita de textos, mas quais textos? Os que eles conhecem. Por exemplo, nesse ano, fizemos uma pesquisa em que alguém da família tinha de escrever a letra da cantiga de ninar que cantava pra criança dormir. Lemos todas, cantamos, rimos, brincamos, mas tudo com o propósito de aprender. Nós lemos o que estava escrito. Antigamente, se dizia para a criança que ela tinha de ler sem apontar com o dedo. Nós hoje dizemos que tem que acompanhar com o dedo, para que possam ajustar o que estão lendo (de memória) com o que está escrito. Temos um caderno só de leitura. Então a cada semana, os textos vão sendo colados: uma quadrinha poética, uma cantiga de roda, uma cantiga de ninar, uma brincadeira, uma parlenda... Esse caderno vai para a casa, às vezes; temos a ajuda das famílias, que leem com elas em casa; outras vezes não, mas sempre lemos os textos na sala com as crianças. E como são textos que elas já conhecem, pelo menos a maioria, elas vão conseguindo saber de cor. Saber de cor é saber de coração, saber de verdade... Então, todos os dias, a gente faz um trabalho de leitura

desse texto, cada hora de uma maneira diferente. Às vezes, no quadro, cada hora uma criança diferente. Que pode ir com uma régua apontando onde está lendo... Tudo isso para quê? Para ajustar a “leitura” ao que está escrito. No início, é uma graça, a criança está apontando lá no final e ainda estamos começando a leitura. Outra vez, já terminamos e o dedinho da criança está na primeira palavra. Isso acontece porque ela ainda não compreendeu essa relação entre o que está escrito e o que está sendo dito ou lido. E nós vamos fazendo esse trabalho diariamente.

CB – É mesmo, a Emília Ferreiro chama a atenção para essa relação e como a superação da hipótese pré-silábica virá quando a criança a estabelecer. Daí aquele clássico exemplo de você mandar a criança ler onde está escrito FORMIGA e onde está BOI e a criança trocar, porque boi é um animal grande e, portanto, crê que precisa de uma palavra grande. Ou seja, a escrita não tem ainda relação com a fala.

OG – Sim, eu teria centenas de exemplos desse tipo para contar, todos muito interessantes, mas falo dois: um de um menino que pediu mais uma folha porque ele queria escrever LEÃO e uma folha era pequena demais pra isso e outro que começou a escrever na folha e continuou na mesa para escrever ELEFANTE...

CB – Resumindo: você está partindo dos textos e está buscando que essas crianças tenham esses textos de cor, o mais possível imersos nas culturas de referência delas, convidando também ao máximo essas famílias para participarem do processo, e uma das estratégias e atividades é buscar que a criança compreenda essa necessária relação entre a extensão sonora e a extensão gráfica da escrita. Agora, dialogando com Magda Soares, quando você trabalha com diferentes suportes e gêneros textuais, usados no cotidiano, você está buscando um sentido para a leitura e para a escrita. Você está trabalhando para o letramento. Porque não faz sentido aprender a ler e escrever para ler que O BOI BABA ou A BABÁ E O BEBÊ. O sentido está em ler textos divertidos ou tristes, bonitos ou informativos e aí está o letramento. Então, é preciso ajudar as crianças a compreenderem o funcionamento do

sistema da escrita, compreenderem como funciona a base alfabética. E para isso, é importante desenvolver algumas atividades que ajudem as crianças a pensarem sobre isso, sem perder a dimensão do letramento.

OG – Isso fazemos com esses textos curtos que são do universo infantil e que muitas crianças já chegam à escola sabendo de cor: as parlendas, as cantigas, os brinquedos cantados, os trava-línguas, as piadas, as listas... muitas listas: de animais que vimos no Zoológico, de flores... Então, por exemplo, trabalhamos um texto durante toda aquela semana, aí no último dia, trazemos aquele texto escrito em tiras, misturadas, digamos que com versos. E as crianças têm que remontá-lo na ordem certa. Nesse momento, elas precisam lançar mão de estratégias de leitura, não apenas de decodificação, pois, como diz Frank Smith, apenas 20% do que lemos se dá à decodificação. As outras estratégias dependem do que nós já sabemos e isso tem uma influência direta na aprendizagem da leitura. Antecipação, seleção, inferência são estratégias que não usamos isoladamente, uma influência na outra, assim como a decodificação: elas funcionam todas juntas, ao mesmo tempo. Então, os conhecimentos prévios são linguísticos, textuais e conhecimentos de mundo.

CB – Você falou de aprender a trabalhar de modo diversificado.

OG – Há momentos em que todas as crianças estão envolvidas na mesma tarefa, mas há outros em que as atividades precisam ser diferenciadas. Por exemplo, vamos fazer uma cruzadinha. Há toda uma preparação para analisarmos o que é isso. Por que chama palavra cruzada? Porque as palavras se cruzam numa letra que serve para mais de uma palavra. Eu preciso contar os quadradinhos, não pode sobrar quadradinho. Todas essas são informações que precisamos dar. Então, essa é uma atividade de escrita que para aquelas crianças que já estão alfabetizadas pode ser desenvolvida com autonomia. Enquanto isso, eu estou com um grupo que faz a mesma atividade, palavras cruzadas, mas com um banco de palavras, separadas pela quantidade de letras. Então, a

criança conta quantas letras tem e vai procurar no banco de palavras qual a que vai servir. Nesse caso, não é um trabalho de escrita, mas um trabalho de leitura, porque ela vai precisar usar de diferentes estratégias para descobrir qual é a palavra certa. Por exemplo, seria VASO, mas eu tenho duas palavras com V de quatro letras - VACA, então não basta o número de letras. Isso, eu planejei, coloquei as duas palavras semelhantes para que a criança tenha de usar diferentes estratégias. Pra isso, eu estarei mais próxima desse grupo, porque eu estarei provocando-a a pensar. “Empurrarei o desenvolvimento”. Vygotsky diz que a aprendizagem empurra o desenvolvimento. Então, a professora tem de estar ali intervindo, levando essa criança a pensar sobre a escrita, a elaborar hipóteses, empurrando o desenvolvimento. Isso a gente faz muito. Numa adivinhação, por exemplo, que as crianças adoram: “O que é o que é? Na água nasci, na água me criei. Se na água me puserem, na água morrerei.” Ficam todas tentando adivinhar. Então, damos quatro palavras iniciadas com S e com o mesmo número de letras: SIM, SOU, SAL, SUL. Então, agora vamos procurar onde está escrito SAL. Se a estratégia da primeira letra não der conta, ela tenta a última, se nenhuma das duas for suficiente, você força a criança a entrar no miolo da palavra.

CB – Assim, não é repetir a mesma palavra todos os dias até a criança decorar ou dizer para ela como funciona a escrita, mas é fazer um conjunto de atividades, com uma variedade de textos e experiências que provoquem a criança a pensar sobre a escrita. Porque essa perspectiva não se baseia na memória apenas, mas principalmente na capacidade de pensar. A memória é um dos componentes...

OG – Sim, nós repetimos as atividades muitas vezes, sempre com a perspectiva de ajudar a pensar. Antes, nós pensávamos que eram só algumas vezes, mas não porque na turma vai ter alguma criança pra quem essa atividade ainda é importante. E a usamos ainda nesse caso, porque temos a visão prospectiva do Vygotsky: ela ainda não sabe, mas está em processo de aprender...

CB – Fale um pouco mais do papel da professora... Você já falou um pouco, mas organiza para as leitoras. Como fica a intervenção?

OG – É... no início nós acreditávamos que quase bastava ter um ambiente alfabetizador, mas as crianças não vão aprender só porque a sala está cheia de materiais: livros, cartazes, jornais... A intervenção do professor é fundamental. E é uma intervenção pensada, planejada... Na proposição das atividades, como as que eu citei aqui, mas também no conhecimento das crianças e na montagem dos grupos e das duplas de trabalho. Trabalhamos muito em duplas, mas têm de ser duplas produtivas, em que uma criança seja capaz de ajudar a outra. Elas precisam ter conhecimentos próximos, mas que forcem uma e outra a saírem de suas hipóteses confortáveis. Por exemplo, duas crianças com hipótese silábica, mas uma com base em consoantes e outra em vogais. O trabalho em duplas dá ao professor condições para que ele dê mais atenção a quem realmente precisa mais dele. Assim, ele tem condições de estar mais atento para poder fazer intervenções mais pessoais.

CB – Bem, Olga, foi um prazer conversar com você sobre alfabetização, suas memórias e experiências de formação. Tenho certeza de que seria possível seguir essa conversa por muitas horas, mas precisamos colocar um ponto final nesse texto. Muito obrigada!

Uma vida tecida na/pela docência: memórias de uma professora leiga

Ivone Vieira
Soymara Emilião

Esse é artigo umedecido de afeto. Em cada linha, um fio de amor entre mãe e filha, entre professoras, a mestra e sua discípula, tecido em muitas conversas na porta da cozinha, na mesa de almoço, no intervalo da novela, deitadas na cama, em que a protagonista desta narrativa, minha mãe, ia narrando sua vida. Histórias que vivi, que já tinha ouvido, mas que nunca havia pensado em tornar um texto. O que era lembranças, foram se tornando memórias, como uma atividade do espírito, “um trabalho sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo” (CHAUI, 2008, p. 18).

Assim, havia na história de minha mãe frestas da história da educação e que, para além de interessar a mim, filha e admiradora, podiam interessar a outrem. Me propus a organizar os assuntos, fatos e memórias, na métrica da escrita e das regras acadêmicas. Ao ouvi-la narrar sobre uma vida que foi madrasta, o que mais me surpreendeu foi a ausência de amargura ou tristeza, e mesmo não cantarolando, havia versos de uma das músicas de Gonzaguinha em sua narrativa: *“Começaria tudo outra vez. Se preciso fosse, meu amor. A chama em meu peito ainda queima. Saiba: Nada foi em vão.”*¹

ELA ME CONTOU...

Quando fui convidada para traçar minha trajetória como professora alfabetizadora, senti dificuldade como no início de toda a história, e precisei mergulhar nas minhas memórias para deixar

¹ Começaria Tudo Outra Vez é uma música de Gonzaguinha, lançada em 1976.

vir à tona os motivos que me levaram à profissão: meu pai. Ele, tão leitor e sabido, sempre elogiava minha dedicação aos estudos e que, para mim, nos idos de 1950, em uma cidade pequena no final da Baixada Fluminense, era como se dissesse: “Dedicada e inteligente como uma professora”. Os caminhos começam aí...

Assim, com uns 12 anos, chamava os meninos mais pobres da cidade para aulas gratuitas no muro da varanda de minha casa, nas tardes quentes de Japeri, quando já havia voltado da escola que ficava em outro município. Eu pedia que levassem caderno, lápis e borracha e uma merenda, e alguns levavam pão com bucho, tal a pobreza que viviam.

Quando falo da pobreza deles não é porque fôssemos ricos. Meu pai, era funcionário da ferrovia e minha mãe, do lar. Tínhamos um comércio, bar e mercearia, onde ficavam meus irmãos mais velhos, principalmente Célia, que foi retirada da escola para trabalhar. Mas, a situação das famílias daquelas crianças era muito mais difícil que a nossa, que não era nada fácil.

Aquelas aulas na varanda eram permitidas pela minha mãe por um motivo prático: me manter em casa, pois antes desse compromisso gostava mesmo era de andar pelas casas das minhas amigas, o que não agradava a ela. No fundo, penso que ela tinha um orgulho danado de me ver voltada para o ensino, quando ela mesmo não dominava as letras. Naquele universo em que vivíamos, professores eram estimados e admirados por todos e, possivelmente, era o futuro que minha mãe projetava para mim.

Alguns anos depois, o escrivão da cidade, Sr. João Alves, transformou uma casa em escola particular bem próxima da minha residência e me convidou para trabalhar no horário da tarde. Era uma única sala grande, com uma mesa comprida e bancos de madeira, atendendo todos que ali se matriculassem. Não me lembro o valor da mensalidade, mas sei que recebia uns trocados pelo serviço, o que me deixou muito feliz. Aproveitava o dinheirinho para comprar futilidades, como revistas de fotonovelas e esmaltes, para uma adolescência que se avizinhava. Minha família autorizou que eu trabalhasse porque eram amigos do dono

da escola e porque era muito próximo à minha casa. Tornei-me assim, uma professora leiga que é quando alguém exerce a função de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sem a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério).

Eu, que apesar da idade, era uma moleca de 15 anos, aproveitava o recreio e me misturava com as crianças para brincar de pique-pega e cirandinha. Nas horas de estudo, com meninos e meninas de todas as idades, passava as atividades na Cartilha da Infância. Não me recordo se esse material era adquirido pelas crianças ou dado pelo dono da escola.



Enquanto isso, o Brasil, partir de 1960, iniciava o Movimento de Educação Popular, um trabalho de conscientização e politização desenvolvendo Campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos, e expandindo as escolas primárias por todo o país, e que chega a Japeri pelas mãos de um político, Sr. Francisco Costa. Ele montou uma pequena escola no final de um bairro, a Lagoa do Sapo, e convidou a mim e duas amigas minhas, Denise e Alice, para trabalharmos no projeto, que distribuía uniforme, material escolar e merenda para quem participasse. Para muitas crianças aquele era o primeiro sapato de suas vidas. Foi com aquele grupo de estudantes que fiz o meu primeiro desfile cívico na cidade como professora, memória que acalento até hoje.

A escola, na verdade era um casebre e adaptado para esse fim. Também podiam se matricular crianças de todas as idades. Para esse programa, houve resistência da minha mãe em me autorizar assumir essa turma. Ela tinha medo da distância e dos perigos do local. Também achava que estudar em outro município e trabalhar longe de casa era um sacrifício desnecessário. Ela tinha medo de que eu adoecesse pelo excesso de atividade. Sabia que aquele

dinheiro não era necessário para as despesas da casa e talvez pensasse que o caminho daquela menina devia ser um bom casamento.

Toda a insegurança materna estava fundada na tragédia que se abateu sobre nossa família: a morte súbita de meu pai, aos 59 anos, uma dor que ainda hoje me machuca. Seu desaparecimento abriu muitas lacunas em nossa família. Éramos seis filhos ainda se encaminhando, agora geridos por uma mãe que sofria de uma dor da perda de seu grande amor.

Mas, a dor que doía nela e me abatia fortalecia meu desejo de seguir na docência. E apesar de todos os desafios, perseverarei. Não era fácil acordar antes das 5 horas da matina, enfrentar o trem com destino à Nova Iguaçu, onde estudava, voltar correndo, engolir uma comida, caminhar quilômetros até à escola para ensinar as crianças. Quantas vezes, entre uma atividade e outra, meus olhos fechavam, numa madorna de segundos, despertada pelas algazarras dos infantes. Penso hoje, olhando para aquela menina de 15 anos, com meus olhos vividos em 79 anos de experiência, que o cansaço do cotidiano me fazia fugir da dor de estar em casa, que já não contava com a presença solar de meu pai. A vida continuava e, desde aquela época, uma coisa ia puxando a outra. E foi assim que, em 1962, recebi a visita de uma colega em minha casa me avisando de um concurso para a Prefeitura de Nova Iguaçu. Era a possibilidade de me tornar funcionária pública tal qual meu pai.



Figura 1: Grupo Escolar Rangel Pestana criado em 1933.

Assim, eu e um grupo de amigas nos inscrevemos e fomos para o Instituto Rangel Pestana prestar o tal concurso.

Na sala, o aplicador dava o comando para que respondêssemos uma pergunta em um determinado tempo. Assim que terminávamos, tínhamos que levantar a mão. Bem diferente dos

concursos atuais. Lamento que não me lembre dos conteúdos da prova, talvez porque não foram significativos para mim.

Enfim, passei e comecei a trabalhar em uma escola em frente à minha casa, onde hoje está instalada a Escola Estadual Barão do Rio Branco, local em que minhas filhas estudaram anos mais tarde, mas isso é outra história... Ter saído da Lagoa do Sapo foi um alívio para minha mãe, que agora me teria por perto.

Naquela época, toda a família ficava de luto por um ano e, por isso, comecei a trabalhar nesta escola só vestindo preto. Às vezes, ainda ajudava no bar da família. E foi em um dia desses que conheci o homem que se tornou meu marido. Onze anos mais velho do que eu, achando que eu era uma jovem viúva, começou a me cortejar. Por vezes,



desfilava a cavalo ao redor da escola para me paquerar. Enfim, começamos a namorar, e em um ano estava casada, e por imposição dele abandonei o magistério e a continuação dos estudos, finalizando com a diplomação no antigo ginásial.

Era o ano de 1963. O Brasil andava agitado no caminho que levou ao golpe de 1964 e que começou a ser trilhado com a posse de João Goulart (Jango) em 1961. A crise política do governo de Jango fortaleceu-se também por causa de reformas que foram defendidas pelo governo – as Reformas de Base. Eu, que era filha de operário getulista, estava casada com um pequeno comerciante de pensamento conservador. Para não abalar meu casamento, não me envolvia em discussões políticas.

Me restringi a viver a vida de mulher casada, voltada para a casa e a família. Mas, obviamente, a frustração chegou rápido. Era muito difícil me acostumar a pedir dinheiro para todas as despesas e, logo, a ideia de voltar a trabalhar começou a me habitar. Consegui convencer o marido que, às tardes, após todo o serviço da casa feito, a filha mais velha na escola e a mais nova dormindo,

podia dar aulas de reforço escolar. Organizei um pequeno espaço para alfabetização, debaixo de uma parreira de uvas, onde coloquei uma mesa de madeira e alguns bancos.



Com algumas cartilhas que consegui com as colegas que continuavam na rede pública e com a indicação dos conhecidos e ex-alunos, voltei a exercer a profissão e com ela, ganhar um dinheiro para pequenos gastos meus e de minhas filhas. Por uns quatro anos, foi meu espaço de felicidade e minha única fonte de renda. Tenho meninos, que hoje são homens feitos, que se lembram daquelas aulas e

me chamam de professora. Me procuram nas redes sociais para me dar parabéns no dia 15 de outubro.

Essa fase se entrelaça com a história de minha filha que é professora. Posso dizer que foi nesta escolinha improvisada que a mosquinha do magistério a mordeu. Explico: Eu a colocava para dormir, contando uma história e corria para levar a filha mais velha à escola, em um bairro próximo, antes da chegada dos alunos. Ocorre que essa matemática muitas vezes não dava certo e quando eu chegava de volta



para iniciar as aulas, já a encontrava “contando” histórias para as crianças, que eram mais velhas que ela. Esses me diziam:- Tia Ivone, ela sabe ler. Eu ria e negava. Já tinha entendido que a pequena de quatro anos decorava a história que eu contava para ela dormir e, ao ouvir as crianças no quintal, me esperando, acordava e ia “contar” histórias para eles, colocando-os em torno da mesa de madeira. Ela passava a tarde com as crianças, cartilhas,

livros, cadernos, lápis e não demorou para que a pseudo leitura se tornasse leitura mesmo, tornando um hábito que carrega até hoje.

A escolinha acabou quando, mais uma vez, por demanda do casamento, tive que assumir o comércio que meu marido tinha, um açougue. Era comum receber, entre os compradores, ex-alunos, que contavam que eu havia sido sua primeira professora. Os que ouviam deviam estranhar porque a idade dos alunos era praticamente a mesma minha.

O encerramento da escolinha não me afastou dos assuntos da docência, pois muitas das minhas amigas continuaram suas trajetórias docentes e frequentavam nosso comércio, contando sobre as felicidades e dificuldades que enfrentavam em serem professoras. Muitas dessas amigas foram professoras de minhas filhas, que, por um tempo alargado, estudaram nas escolas públicas em Japeri.

Nossa família não perdia um desfile cívico, as meninas desfilando ou não. Era um acontecimento na cidade, mobilizava a todos. Vivíamos o auge da Ditadura Militar em popularidade, pelo tal do milagre econômico, e a festividades cívicas eram muito prestigiadas por todas. Confesso que sempre me emocionava na passagem das escolas.

Minha mãe, já idosa, com dificuldades de locomoção também gostava muito e, igualmente, ficava com os olhos lacrimejando. Hoje, revisitando essas memórias, me ponho a pensar se naquelas lágrimas havia alguma tristeza por um sonho que foi acalentado por nós duas e que foi não realizado, de ser professora e estar ali desfilando com as minhas amigas. Não sei dizer. Era um período em que não falávamos muito sobre essas dores. Havia uma realidade dura para se enfrentar e, por isso, guardávamos em nós essas pequenas adversidades.

Nesse sentido, talvez para aplacar esse desejo que ficou guardado em algum lugar no meu coração, sempre orientei que minhas filhas fizessem o curso Normal. A mais velha seguiu meus conselhos e demonstrava muito gosto e empenho pela atividade. Entretanto, quando terminou, desistiu da carreira e buscou outros

caminhos. A mais nova, que se misturava às crianças na escolinha embaixo da parreira de uvas, ao contrário da mais velha, dizia odiar a profissão e foi fazer o Científico, como era chamado o 2º grau, voltado para acesso à universidade.



Era década de 1980, e a ditadura brasileira estava em decadência, o país sofrendo com hiperinflação crônica e aumento de pobreza. Com isso, o movimento pró-democracia cresceu e isso deslumbrou a garota que cismou em ser jornalista. Foi primeira da família a entrar em uma universidade. Mas os caminhos também a levaram para longe da carreira que sonhava, porque para quem mora na periferia, tornar sonho em realidade não é fácil.

No plano familiar, as coisas também não andavam bem e o casamento que era ruim, foi ficando ainda pior. Com a morte de minha mãe, uma dor insuportável me deu forças para romper com a relação, nos separamos e ele foi embora de casa. Com 39 anos, me tornei dona do açougue, da casa, da minha vida e do meu nariz. E isso, no início da década de 80 não era pouca coisa. Até o dia 26 de dezembro de 1977, as mulheres permaneciam legalmente presas aos casamentos, mesmo que fossem infelizes. Somente a partir da Lei nº 6.515/1977 é que o divórcio se tornou uma opção legal no Brasil.

Precisei trabalhar muito para não deixar nada faltar para as meninas, a mais velha se preparando para casar-se. Mas, foi um tempo que consegui passear muito, viajar, me distrair e viver um pouco, apesar de que esta distração tinha o objetivo de conseguir dinheiro com excursões locais para a manutenção da família, já que meu ex-marido não contribuía com nada. Essa fase durou uns 20 anos até que consegui vender o açougue e me aposentar.

Confesso que a vida estava tranquila como nunca havia sido, quando uma bomba chegou à minha família: A caçula que tinha casado, separado e estava em uma 2ª relação, ficou grávida e não queria continuar com o parceiro. Pedia colo e abrigo e, é claro, que abri minhas portas e meu coração para recebê-la. Sabia que de todos os sonhos que ela acalentava, ser mãe era o maior de todos. Mas, estava assumindo criá-lo sozinha. Os tempos eram outros e o feminismo tinha conseguido muitos avanços, instaurando uma nova forma de enxergar a mulher, deixando para trás a ideia de ser vista como aquela que “nasceu para ser mãe”, que “nasceu com maior dom de executar tarefas domésticas”, ou com o “dom do cuidado”. Cada vez mais caía por terra a ideia da mulher como aquela que deve ser submissa, constantemente servil aos interesses dos homens, sejam eles maridos, pais ou filhos. Mas, nós não estávamos em um centro urbano. Nossa cidade era muito provinciana e aquela decisão exigiu muita coragem de todas nós.

Nos meses da gestação, uma questão a assaltava: Como criar o filho, trabalhando em uma empresa na cidade do Rio de Janeiro, que a obrigava a ficar mais de 12 horas fora de casa? Pensamos que o jeito era abrir um comércio na cidade. Mas, o que? E foi a partir dessa dúvida que me surgiu a ideia de abrir uma escola de educação infantil. A princípio, ela rejeitou. Nem tinha feito o curso Normal, mas a ideia foi se configurando como a mais cabível na estrutura financeira que se tinha. Ainda grávida, procurou uma complementação na área da educação, comprou alguns livros, conversou muito comigo sobre a minha experiência e assim abrimos o Jardim de Infância Algodão Doce, em uma casa vazia, ao lado da minha residência. Aos 55 anos, a docência voltava à minha vida.

Meus contatos na cidade e a “fama” de boa alfabetizadora ajudaram que os estudantes aparecessem e eu me tornei uma espécie de diretora, conselheira, contadora, enquanto ela mergulhava na sala de aula e na maternidade. Posso dizer que, apesar do pouco dinheiro e da insegurança, foi um dos melhores momentos da minha vida: estava de volta ao universo educacional que sempre amei e desfrutando do meu netinho, nos períodos de folga.



A escola nos exigia muito. Parte pela nossa inexperiência e pela proximidade com a nossa casa. Os problemas, as matrículas, os pagamentos, as dúvidas não tinham dia nem horário. Passamos a viver a escola com a mesma intensidade que dedicávamos aquela nova vidinha que enchia nossa casa de alegria. Minha filha ingressou na Faculdade de Pedagogia e finalmente, assumiu uma vocação que já estava latente quando contava história para outras crianças. Assim, aos 30 anos, depois de muito rejeitar a profissão, estava completamente apaixonada pelo ofício. Mantivemos a escola por 15 anos; cinco em parceria com ela, e dez anos sozinha. E como fui feliz e rejuvenesci! Mesmo não estando em sala de aula, tinha as crianças, as mães, professoras e a direção e a organização cotidiana daquele espaço que compunham meus dias e faziam me sentir a menina que ensinava nos muros de casa.

Fiquei em Japeri até os 70 anos, quando decidi vir morar próxima de minhas filhas. Foi uma decisão muito difícil, mas necessária. A escola segue tocada pelas professoras que trabalharam comigo.

Hoje estou totalmente aposentada, apesar de viver tangencialmente o mundo frenético da educação ao acompanhar o trabalho da filha, no corre-corre de uma escola e outra, entre seus muitos livros e papeis. Quando sinto que ela está cansada, eu dou

um incentivo: respira fundo e vai, minha filha! As crianças estão te esperando. E acompanho seus passos pela janela do apartamento, enquanto cantarolo: *“Começaria tudo outra vez. Se preciso fosse, meu amor. A chama em meu peito ainda queima. Saiba: Nada foi em vão.”*

Referência

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

Alegrias e desafios de uma professora alfabetizadora em busca de um caminho de criação

Regina Coeli Moura de Macedo

O encantamento e as inspirações

Os caminhos das aprendizagens e do ensino da leitura e da escrita, podemos dizer os caminhos da alfabetização, são fascinantes!!! O das aprendizagens vem à frente por ser o lugar em que queremos chegar, depois o do ensino, mas, na verdade, tudo junto, *aprendizagensensino*, porque um não acontece sem o outro.

É muito comum a gente ouvir de professoras alfabetizadoras o quanto é mágico e prazeroso acompanhar este processo com as crianças, os jovens ou os adultos e vê-los, num determinado momento, como se fosse mágica, começarem a ler e a escrever. É a concretude dessas *aprendizagensensinos*, tão complexas, mostrando-se, revelando-se. E não há nada de mágico. Processos cognitivos, corporais, emocionais intensos de estudantes e professoras estão o tempo todo acontecendo.

Nos meus caminhos de professora, tenho Paulo Freire como uma das minhas primeiras inspirações e motivos para aprender sempre, principalmente no que diz respeito às aprendizagens sobre a leitura e a escrita e os processos de ensinar, de ser professora de crianças, principalmente.

Os desafios e a ousadia dos primeiros passos

Quando cheguei na primeira escola em que atuei como professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro, no ano de 1979, no bairro de Realengo, zona oeste da cidade, recebi uma turma de 1ª série, com crianças que já tinham cursado a série algumas vezes,

mas não haviam aprendido a ler e a escrever convencionalmente, como todos que passam pela escola devem saber.

Buscando enfrentar este enorme desafio, aos dezoito anos, tendo acabado de sair da Escola Normal e sabendo do trabalho de outras professoras com aquela turma, que já tinham utilizado as suas estratégias pedagógicas, busquei as minhas referências “fresquinhas”, os ensinamentos das professoras da Escola Normal de onde eu vinha, o Instituto de Educação. Fui aos métodos de alfabetização aos quais havia sido apresentada e fiz uma escolha. Não à toa, claro!

Os métodos de alfabetização eram o conteúdo básico ensinado na Escola Normal quando o assunto era a alfabetização. Conhecer os métodos, algumas cartilhas e analisá-los para que utilizássemos em nossas salas de aula era tido como fundamental, tanto pelas nossas professoras como pelas das escolas onde estagiávamos.

Os estágios aconteciam no próprio Instituto de Educação no segundo ano do curso. No primeiro semestre, apenas observando as aulas. Havia uma pequena “arquibancada” no espaço lateral da sala onde estavam as crianças com a sua professora, e era lá que ficávamos. No segundo semestre, participávamos de algumas aulas, em grupos de três ou quatro. No terceiro ano, íamos para as escolas da Rede Municipal. Além do estágio de observação, colaborávamos com a professora nas tarefas do dia a dia e uma vez apenas, sozinhas, como regentes da turma. Era uma aula para a qual nos preparávamos intensamente, um verdadeiro acontecimento em vários aspectos. Aprendíamos muito em todo o processo, mas, nesse momento, especialmente. Desde a importância do planejamento, das atividades a serem realizadas e dos recursos que usaríamos, até o desenrolar da aula e sua finalização com a avaliação e validação ou não do que havia sido feito, junto com a nossa professora e a professora da turma. Lembro bem do clima de tensão que se colocava entre nós, “professorandas”, nesses momentos, principalmente com a tentativa de antecipação do que seria a aula, se nosso planejamento

daria certo, se as crianças nos respeitariam como professoras, se seria uma boa aula.

Os métodos então nos eram apresentados como os caminhos possíveis para ensinar a ler e a escrever, e era necessário que os conhecêssemos. Eles eram classificados como analíticos e sintéticos, ou seja, os que iam das palavras e sentenças selecionadas até chegar às letras, aos fonemas, e no sentido inverso, os que começavam com a apresentação das letras, dos fonemas para chegar às palavras e sentenças até os textos maiores e mais complexos.

Na minha chegada à Escola Municipal Carlos Maul, ao receber da diretora a atribuição de ser professora daquela turma de 1ª série, fiz então a escolha da palavrção como método de alfabetização.

A escolha de um método deu-se porque entendia, por tudo que havia aprendido na Escola Normal, que isso era necessário, definiria a técnica que usaria, os caminhos por onde seguiria para que as crianças aprendessem a ler e a escrever. A palavrção veio do que pensava sobre a importância do significado que as palavras carregam e o quanto isso participa no processo de compreensão e elaboração das crianças sobre o sistema de escrita. Com base no que havia aprendido sobre os métodos de alfabetização e fazendo entre eles uma comparação, pensava que ter as palavras e o que elas significavam para as crianças como elemento primeiro de análise no processo de desenvolvimento das aprendizagens da leitura e da escrita era a melhor opção. As letras, fonemas e grafemas não carregam em si significados e este era para mim, um aspecto fundamental para a *aprendizagemensino*, já que seria o fator mobilizador que faria com que, a partir da leitura da palavra, a análise das sílabas e das letras, a compreensão sobre o sistema de escrita acontecesse.

Pois bem, este foi o ano em que também ingressei na Faculdade de Educação da UERJ, no curso de Pedagogia, onde, como pretendido, formei-me professora de outras futuras professoras, apesar de nunca ter atuado formalmente como tal. Neste momento da minha formação, conheci Paulo Freire, sua vida como professor e parte da sua obra. Fui apresentada à sua

experiência de alfabetização nos Centros Populares de Cultura e a escolha de palavras – *palavras geradoras* – como momento fundamental do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Educandos e educadores escolhiam juntos essas palavras, carregadas de sentido, que conduziram os processos de *aprendizagemensino* e possibilitariam a *leitura do mundo*, o processo de *conscientização* tão temido e indesejado pelos governos autoritários do período da ditadura civil-militar, que sempre rejeitaram a educação para a liberdade proposta por Paulo Freire e o perseguiram, motivo pelo qual ele viveu muitos anos no exílio.

As cartilhas eram o material pedagógico específico da alfabetização utilizado pela maioria das professoras e das escolas. Indicavam o percurso a seguir: palavras, letras, fonemas, associadas às ilustrações, cada uma orientada por um determinado método para que as crianças fossem alfabetizadas.

Colocando em questão a cartilha como material padronizado para todas as crianças que dela fizessem uso, e considerando a importância da produção de sentidos nos processos de *aprendizagemensino*, fiz com a turma a escolha das palavras com que trabalharíamos. Tinha a pretensão de elaborar com elas algo que fosse próximo ao que seria a nossa própria cartilha, com a nossa seleção de palavras. Infelizmente, não guardei este material. Lembro com nitidez apenas da primeira palavra: “bola”. Corro risco de errar, mas buscando no fundo da memória, encontro ainda: “papai”, “mesa”, “vovó”, “escola”, “balão”, “pipa”. Íamos, de palavra em palavra, aprofundando os estudos sobre a língua portuguesa, explorando, com diversas formas de expressão, os sentidos e a estrutura da palavra em questão.

Seguimos, assim, até o final daquele meu primeiro ano de magistério. Ano que havia começado, para mim, em junho, mês em que tomei posse na Prefeitura e tivera início uma greve histórica para o magistério do Rio de Janeiro e do Brasil, uma greve conduzida pelo Sindicato dos Professores na época, hoje de Profissionais de Educação, o Sepe, em 1979, período final da ditadura militar. Fui a única professora da escola a fazer greve,

confesso que sem saber direito o que significava aquele meu gesto, mas certa de que não poderia agir de maneira diferente. Estava, mais uma vez, seguindo a orientação de uma professora do Curso Normal, Zanelli, que dizia que se um dia houvesse uma greve das e dos professores e nós fôssemos uma delas, que fizéssemos a greve pela educação e pela conquista de melhores condições de trabalho e melhores salários. Com isso, o “ano” foi curto comigo nesta turma, mas tenho na lembrança o envolvimento de todos com o que estávamos fazendo, com a *aprendizagem* da leitura e da escrita, com o avanço nos processos de aprendizagem daquelas crianças que estavam há alguns anos retidos na 1ª série por não terem alcançado o que estava previsto como objetivos da série.

Quero evidenciar alguns aspectos dessa minha primeira experiência como professora alfabetizadora. O lugar da minha formação na Escola Normal, o Instituto de Educação é um deles. Percebo que havia tido oportunidade de desenvolver meu pensamento crítico e atitude políticopedagógica sobre que profissional eu podia ser. O meu papel, a minha função social, a minha importância na vida da escola, na vida das crianças e de suas famílias. É claro que tinha medos e inseguranças, e que nem todas as experiências foram de pleno sucesso, tanto no que diz respeito às relações com esses pequenos cidadãos, como nas escolhas pedagógicas que fazia cotidianamente, mas o meu preparo para o planejamento das aulas, a criação de materiais, somada à continuidade dos estudos na faculdade de educação, no curso de pedagogia e a vontade enorme de acertar, de conseguir que as crianças lessem e escrevessem fez com que me sentisse confiante para enfrentar o desafio que tinha. A formação pela qual havia passado na Escola Normal estava sempre presente. Nas situações que vivenciava, lembrava das palavras das professoras, das conversas nas aulas, da troca com as colegas, das aulas assistidas e dadas nos estágios. Tinha cadernos e livros que algumas vezes consultava e que me ajudavam a sair de algumas situações em que me encontrava. Outro aspecto é o comportamento da diretora da escola, Marilza, que acolheu-me e não colocou obstáculos ao

trabalho que estava realizando com as crianças, apesar de ter ligado para a minha casa e perguntado, quase que começando por “escuta aqui, sua pirralha”, se eu sabia o que estava fazendo quando decidi entrar na greve, e se eu voltaria a dar aula. Por último, o momento de conversas animadas, com trocas sobre diferentes assuntos, que tínhamos, eu e as outras colegas, professoras da escola, no ônibus, quando saíamos e íamos para a faculdade ou para casa. Era um longo caminho e um rico espaço de formação. Falávamos sobre as crianças, seus processos de aprendizagem e sua vida fora da escola, sobre as atitudes da diretora e sua equipe, supervisora e orientadora educacionais, sobre as escolhas pedagógicas que vínhamos fazendo em nossas salas de aula e ainda sobre a nossa vida de estudante na universidade. Nilda Alves (2010) acrescentaria este como mais um dos *contextos de formação* de que fala quando trata da formação dos(as) professores(as) numa rede de relações.

Na Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, chegava às 18h, horário em que as aulas começavam. Passava rapidamente na cantina onde fazia um lanche: pão com manteiga e suco, depois lavava o rosto suado de uma tarde de muito trabalho com as crianças e ia para a aula que, naquela época, terminava às 22h50min. Morava longe e ao sair, pegava dois ônibus para chegar em casa quase uma hora depois. Ficava feliz, tranquila e aliviada quando, ainda do ônibus, via que a minha mãe estava na janela do apartamento onde morávamos, no quarto andar. De lá, ela me via e acompanhava o meu caminhar até entrar no prédio. Meu jantar estava pronto sobre o fogão. Depois de um bom banho, bastava que me servisse. Minha mãe ia para a cama tranquila depois que eu chegava; todos da família já dormiam.

No dia seguinte, tudo se repetia. As manhãs eram dedicadas ao estudo e preparação das aulas. Trabalhava no turno da tarde e saía às 11h de casa para a escola, que ficava longe de onde eu morava. Levava mais de uma hora para chegar lá, e também precisava pegar dois ônibus para isso. Era uma rotina pesada, cansativa, mas bastante prazerosa! Gostava muito de ser

professora! Era muito jovem e ganhava o meu próprio dinheiro. Fazia muito com ele para mim, para a minha mãe e minha irmã caçula. As mais velhas já trabalhavam, e o meu irmão também ganhava um dinheirinho trabalhando com o meu pai e alguns amigos dele. Para a minha mãe, por exemplo, dei uma sonhada cama de casal. Meus pais dormiam num sofá-cama há muitos anos, desde que éramos criança. Morávamos numa casa de um só quarto, onde dormíamos os cinco filhos e eles dormiam no sofá, na sala. Quando mudamos para o apartamento de dois quartos onde morávamos nesta época de faculdade, tinha um quarto para eles, mas ainda dormiam no sofá-cama de antes. Minha mãe sonhou com aquela cama durante muitos anos. Foi uma alegria poder realizar esse sonho! Para a minha irmã caçula, a Leticia, dei uma bicicleta. Comprei uma para mim e outra para ela. Fizemos uma viagem a Foz do Iguaçu também. Fomos em excursão, de ônibus, e paguei durante alguns meses, em várias prestações.

Trago essas histórias muito significativas na minha vida porque elas fazem parte do meu processo de emancipação, de tornar-me adulta, de saber mais e interagir com o mundo, com a realidade em que vivia, de ser uma mulher trabalhadora, uma professora, uma professora alfabetizadora.

Conhecer a obra e a história de Paulo Freire fez parte desse processo inicial e faz até hoje. Foi uma das muitas experiências transformadoras que vivi depois de ingressar na UERJ, no curso de Pedagogia. Costumo dizer que o mundo se abriu à minha frente quando isso aconteceu. Paulo Freire (2011) e a Educação como Prática da Liberdade que ele propõe veio compor a tessitura da minha formação e trazer aspectos *políticopedagógicos* fundamentais das e nas relações entre educadores e educandos e nas de *ensinaraprender*, como o nosso lugar de sujeitos históricos do nosso tempo e do nosso espaço que, em diálogo uns com os outros, compreendemos o mundo, intervimos e participamos dos seus movimentos permanentes de transformação.

Criar com as crianças uma “cartilha” que fosse nossa, com as palavras que escolhemos, e mergulhar nessas escolhas, seus

sentidos e constituição - sílabas, letras e sons, era parte deste movimento de criação que nos colocava como sujeitos na história da nossa escola, do nosso espaço, do nosso tempo e dos nossos processos de *ensinoaprendizagens*.

Percorri outros caminhos, por outras escolas da Rede Municipal, naquela e em outras regiões da cidade. Foram outras experiências, em outras séries, nem sempre com turmas de alfabetização e nem sempre também vivendo situações de sucesso e de tão boas relações com diretoras e com colegas, porém nunca distante dos conhecimentos que iam sendo elaborados coletivamente, com os autores a que ia sendo apresentada, com professoras e colegas na escola e na faculdade, e com as crianças e aquilo que diziam sobre como e o que aprendiam.

Entender como as crianças pensavam e por que aprendiam ou não aprendiam o que ensinávamos eram questões sempre presentes pela curiosidade epistemológica que tinha. Percebia que só o que fazia sentido para elas ganhava importância e as mobilizava para as aprendizagens. Parece uma obviedade, entretanto, pode explicar muito dos comportamentos de desinteresse e afastamento de estudantes da escola.

O retorno ao Colégio Pedro II

No final da década de 1980, tornei-me professora do Colégio Pedro II, com o qual tinha uma ligação especial, por ter sido estudante da quinta até a oitava série do primeiro grau. Esta é uma escola federal, fundada em 1837, hoje parte da Rede dos Institutos Federais que se estende por todo o país. As primeiras séries do 1º grau, no Colégio Pedro II, estavam sendo implantadas. Até 1984, só havia de quinta a oitava séries, além do 2º grau. O ingresso das crianças era feito por sorteio público, como acontece até hoje. O início aconteceu com turmas de primeira e de segunda séries. As crianças da primeira série eram agrupadas depois de uma pequena avaliação feita pelas professoras para saber se estavam ou não alfabetizadas. Ingressei em 1987 com uma turma de primeira série.

Como nas escolas municipais onde trabalhei, usava o que era resultado do que vinha elaborando sobre o método da palavração, junto com a leitura de Paulo Freire e outros autores que fizera na faculdade e a experiência que trazia das turmas com que trabalhei.

Estava sendo adotada pela gestão e pela coordenação do colégio uma metodologia pedagógica para o trabalho a ser desenvolvido. O processo contou com a assessoria da equipe que participara da elaboração de uma nova proposta curricular no Laboratório de Currículos da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Parte deste trabalho era relativo à alfabetização e tinha a pretensão de implementar uma nova metodologia nas escolas públicas de 1º grau. A coordenação era da professora Helena Gryner e consistia na

[...] tentativa de reformulação do ensino da leitura e da escrita no sentido de incorporar criativamente as descobertas e os conceitos fundamentais da Linguística Contemporânea e a adoção da linguagem lúdica (1988, p. 9).

Heloisa Villas Boas era a assessora de Língua Portuguesa neste grupo. Participávamos de encontros de formação com as assessoras no turno oposto ao que dávamos aula. Com a Heloisa Villas Boas, quinzenalmente, e com as outras professoras, de matemática, de ciências, de estudos sociais, mensalmente. Ela era professora de linguística, nos incentivava a estudar e compreender as formas como a língua portuguesa se estrutura para que pudéssemos alfabetizar e ensinar às crianças.

Ao mesmo tempo, tomávamos conhecimento dos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro, Ana Teberoski e outras pesquisadoras que com elas trabalhavam. As pesquisas, baseadas na teoria psicogenética de Piaget, mostravam, principalmente, como o pensamento da criança se estrutura durante o processo de aprender a ler e a escrever. Elas provocavam-nos no sentido de que nos deslocássemos, saindo do lugar de como se ensina, o lugar dos métodos e das cartilhas, para o de como se aprende, a construção das hipóteses elaboradas pelas crianças, suas ideias, no processo de compreensão do sistema alfabético de escrita.

Vivia e acompanhava, nessa ocasião, o interesse e as ideias do meu filho mais velho, Pedro, sobre como se lia e como se escrevia. Ele perguntava e eu respondia, ao mesmo tempo que o provocava com outras perguntas. Penso que nunca passou pela cabeça do Pedro que ele não pudesse ler e escrever. Simplesmente, ele lia e escrevia. Para isso, às vezes, ele buscava comigo as informações de que precisava sobre a linguagem escrita. Com as duas filhas mais novas, Maria Gabriela e Bárbara, foi do mesmo jeito. Esses processos, junto com todos os outros que vivia, na escola, com as crianças, como professora alfabetizadora, fez com que a minha curiosidade epistemológica levantasse a hipótese de que se ninguém “atrapalhar” e houver alguns que ajudem na resposta às questões que trazem, as crianças aprenderão a ler e a escrever com facilidade, como alguns dizem por aí, sozinhos. O que não é verdade, pois elas sempre têm alguém – na maioria das vezes, mais de uma pessoa – que cumpre o papel de interlocutor no seu processo de, a partir da sua curiosidade, atribuindo sentidos ao escrito e escrevendo, compreender o sistema de escrita na nossa língua portuguesa, como se lê e se escreve o que se quer e precisa. Podemos comparar, apesar das diferenças, com o processo de aprender a falar pelo qual as crianças passam desde que nascem. Ambos são processos de aquisição da linguagem e se dão na interação das crianças com as outras pessoas e com o mundo.

As questões que as crianças traziam, junto com as respostas que davam às perguntas, e provocações que a elas eram feitas, era o que me orientava e, nesse sentido, conhecer as pesquisas de Emília Ferreiro foi muito importante, pois elas nos ajudavam a ir ao encontro desses conhecimentos sobre o sistema de escrita e a linguagem que as crianças revelavam ter, a entendê-los e reconhecê-los como conhecimentos e a lidar com eles de modo que pudessem avançar nesse processo, tornando-se autônomas na leitura e na escrita.

Emília Ferreiro, as professoras do Laboratório de Currículos da Secretaria Estadual de Educação, nós, professoras das redes públicas, assim como outras nas Escolas Normais e nas Faculdades

de Educação, estávamos interessadas em compreender porque tantas crianças no nosso país e em outros países da América Latina não aprendiam a ler e a escrever dentro do período escolar esperado e repetiam tantas vezes a 1ª série até abandonarem a escola, muitas vezes, certos de que não eram capazes de aprender. Além de compreender, queríamos enfrentar esse fenômeno, chamado de “fracasso escolar”.

Mas, até tomarmos conhecimento dos processos de realização das pesquisas, feitas com as crianças e as reflexões desenvolvidas a partir das respostas que elas davam às perguntas que a elas eram dirigidas, nosso esforço de compreensão e intervenção nessa realidade era focado no estudo, na elaboração e escolha de métodos de ensino, aqueles que seriam mais eficazes para atingirmos todas as crianças e obtermos seu sucesso nas aprendizagens da leitura e da escrita.

As pesquisas, reflexões e debates no campo da alfabetização continuaram e continuam, e nossas redes de conhecimentos permaneceram e permanecem sendo tecidas nas escolas, nas universidades, nos grupos e nas associações de pesquisa.

Os textos para serem lidos e escritos pelas crianças, em contextos nos quais elas possam dizer de si e do mundo, são os caminhos pelos quais escolho criar *aprendizagensensino* da leitura e da escrita. Não estou só neste caminhar. Estes que antes de mim vieram, citados aqui como referências, professores e professoras em tantos cotidianos escolares ou não, estão compondo e tecendo essas redes de conhecimentos e práticas que buscam proporcionar às crianças, com e a partir dos seus saberes sobre a linguagem escrita, situações em que elas possam aprender a ler e a escrever, lendo e escrevendo textos que, por suas funções sociais, culturais, históricas, façam sentido para elas. Textos em que elas possam se reconhecer e falar da sua cultura, das suas histórias, das histórias do seu grupo familiar, da sua comunidade, do seu território. Textos que as encantem, que as mobilizem para a criação, para a invenção, para o ser criança neste mundo.

Ser professora alfabetizadora na Escola Quilombista Dandara de Palmares

Desde que me aposentei, depois de quarenta e dois anos de trabalho, vivo muitas alegrias, assim como muitos desafios, num outro tipo de escola onde escolhi estar como professora alfabetizadora, a Escola Quilombista Dandara de Palmares, escola comunitária no Complexo do Alemão. Lá eu *aprendoensino* com crianças de seis a quatorze anos. Algumas dessas crianças ainda não leem e escrevem convencionalmente.

Quando as pessoas que deram início à escola começaram, perceberam que nem todas as crianças liam e escreviam com autonomia. Entenderam que esses eram aspectos fundamentais para que elas tivessem a possibilidade de desenvolver todo o seu potencial e participar da vida social fazendo as suas escolhas, percebendo e inventando quem são, o que podem, o que desejam para si, para a sua comunidade e para o mundo, não aceitando o lugar social e político que historicamente está previsto para elas. Isso está sendo feito também com a *aprendizagemensino*, a criação nas artes plásticas, na música, na literatura, no teatro, na capoeira, na filosofia, no audiovisual, sempre tendo como referência os conhecimentos, a história e a cultura do povo negro, africano, afro-brasileiro e indígena. Essa escola comunitária, localizada no Complexo do Alemão, zona norte do Município do Rio de Janeiro, é formada por professoras e professores, crianças e adolescentes, na sua grande maioria, quase totalidade, negros, nascidos e criados no Alemão. Jovens e adultos que vêm formando essa comunidade e, juntos, fortalecendo-se para viverem as dores e as delícias da vida, do lugar onde moram, e fazerem acontecer a sua história, buscando ser autores dessa história, desenvolver o muito que são e que podem ser, realizar os seus desejos e vontades para si, para o lugar e para as pessoas do lugar. As crianças sempre estiveram presentes, desde o início da formação deste grupo. Conhecer, escrever e contar as próprias histórias com os saberes dos que vieram antes, produzindo os nossos próprios saberes, é o que buscamos fazer.

Procuramos ser uma escola de criação e não de educação, como nos sugeriu certa vez, Nego Bispo, um dos mestres com quem dialogamos e procuramos aprender, mesmo depois da sua partida, com a sua morte tão precoce em 2023.

Este talvez seja um dos principais desafios a enfrentar: a superação do pensamento colonial que está presente nas relações com os conhecimentos, com os processos de ensinar e de aprender que vivemos. Está presente também nos conteúdos curriculares, os que circulam e estão presentes nas nossas aulas. Sendo a escola quilombista uma escola comunitária, de criação, de referência afro-indígena, busco fazer com que as práticas curriculares, os conhecimentos, os valores, as histórias, sejam os que envolvem as crianças e os adolescentes com os saberes ancestrais do nosso povo com as experiências vinculadas a esses saberes que estão em nós, que estão entre nós, que estão nas nossas crianças e jovens e nas suas famílias. Somente este envolvimento poderá nos fortalecer na contracolonialidade que esperamos praticar. Esses são os conhecimentos e experiências que vão fortalecer as crianças, os e as jovens e adultos que fazem parte da escola quilombista e nos possibilitar saber quem somos, o que podemos ser e o que podemos aprender e criar.

O feliz e provocador encontro com Otávio Júnior



Em certa ocasião, fomos convidados pelo Sesc Ramos, que fica bem próximo da escola, a estar num encontro com o escritor Otávio Júnior. Ele conversaria com as crianças, responderia às suas perguntas, contaria histórias, falaria sobre a sua vida e a sua arte.

Pois bem, fomos levar as crianças: eu, Juliana Furtado, Saulo, Maycon e Zilda, mulher muito importante para a existência da escola, posso dizer, fundamental, acho que se não fosse ela, sua força, sua determinação e vontade de fazer acontecer, a escola não existiria. Foi na casa dela que tudo começou. É em torno dela, da existência e da presença dela que tudo se dá. Saulo é seu filho e Maycon, seu sobrinho; Juliana é uma jovem professora da escola que acabou de ser aprovada na Faculdade de Música da Unirio. Fomos andando e levando nas mãos os livros do Otávio Junior que temos na escola para que ele autografasse. Alguns nos foram doados pelo próprio. São eles: *“Da Minha Janela”*, *“O Chefão lá do Morro”*, *“O Garoto da Camisa Vermelha”* *“De Passinho em Passinho”* *“Procura-se Carolina”*. Eram dez crianças. Estava lá também uma turma de quarto ano da escola municipal mais próxima do Sesc com as suas professoras. Essa turma levou perguntas que havia preparado para que o Otavio Junior respondesse. As perguntas foram o material principal da conversa, conduziram os assuntos sobre os quais ele falou, traziam o que as crianças queriam saber e abriram caminhos para o que ele queria dizer. Nós não havíamos preparado perguntas, levamos as experiências que vivemos com os seus livros lidos várias vezes por nós, as histórias e as ilustrações com as quais nos deliciamos, nos divertimos, nos emocionamos, nos expressamos, nos identificamos e aprendemos. Todos os dias, sempre às segundas-feiras, começamos, em roda, a escolher e ler alguns dos livros que temos em nossa pequena biblioteca. São sempre livros que nos dizem algo, que nos tocam, que nos ensinam, que nos lembram alguém ou alguma coisa importante, que nos divertem. Os livros do Otávio Junior são alguns desses que, vira e mexe, estão sendo lidos por nós.

No Sesc, Otávio Junior contou pra gente que nasceu e cresceu no Complexo da Penha, vizinho do Complexo do Alemão, como as

crianças e muitos adultos que estavam lá. Disse que gosta muito de ler e que esse envolvimento com a leitura começou cedo, aos oito anos, quando encontrou um livro no lixo e se encantou. Este fato o marcou significativamente e desencadeou toda uma história de paixão pela leitura e pelos livros. Ia frequentemente para a biblioteca pública que ficava perto de onde morava. Ficava lá horas e horas, lendo um livro seguido de outro. Buscava livros com os vizinhos e na escola também. Com a leitura, viajava no mundo da imaginação, se divertia, compreendia melhor as coisas do mundo e de si. Os livros nunca saíram da sua vida. Tanto que ele se tornou escritor. Queria levar os livros e as histórias a muitas pessoas e montou uma biblioteca no lugar onde morava, com a ajuda de outros que tinham esse mesmo desejo e acreditavam no projeto dele. Buscou e encontrou meios de propiciar a outras crianças da sua e de outras comunidades a possibilidade de conhecer os livros e as histórias e se encantar com elas. Contou tudo isso para nós. As crianças da Escola Quilombista participaram, ouvindo, atentas, tudo que ele dizia. Num determinado momento, leu o livro *“O Chefão lá do Morro”* que elas já conheciam. Isso foi motivo de alegria e orgulho para nós. Tínhamos lido algumas vezes e era sempre um sucesso. É uma história de muitas surpresas, muito divertida, que brinca com os significados das palavras e os sentidos que elas carregam. Depois pediram que autografasse os livros e tirasse fotos com elas.

Percebi que ele estava muito feliz de estar ali podendo conversar sobre leitura, sobre ser escritor de histórias e sobre ser criança para crianças daquele lugar onde nasceu e cresceu e que inspiraram e inspiram muitas histórias que criou e cria. As crianças também gostaram muito por vários motivos. Elas sempre gostam de sair, de passear, de ir a lugares diferentes de onde estão todos os dias, de estar com outras pessoas e de viver experiências diferentes também, onde conhecem coisas novas, aprendem o que ainda não sabiam e se divertem.

Uma das experiências que vivemos com a leitura dos seus livros foi a de fazermos e comermos, é claro, *“bolinhos de chuva”*, como o personagem do seu livro *“O Garoto da Camisa Vermelha”*,

que em dias de aconchego em casa, em dias de chuva, no morro onde ele mora, faz. Todas as crianças já tinham experimentado, gostavam e concordaram com a ideia que foi minha. Achei que poderíamos trazer para aquele espaço, aquele tempo, sentimentos e boas sensações que o personagem sugeria e que nós já tínhamos, de alguma forma, vivido. E assim foi. Levei para a escola os ingredientes e os utensílios de que precisávamos e preparamos a massa. Todos que quiseram participaram colocando os ingredientes na bacia, misturando com a colher, preparando a panela com o óleo que, depois de quente, recebeu as colheradas da massa já pronta e, no fim, passando no açúcar com canela, antes de serem comidos. Na semana anterior, quando combinamos que faríamos, fizemos a lista de tudo que iríamos precisar e escrevemos no caderno. No dia de fazer e comer os bolinhos, levei a receita para que pudéssemos ler e seguir todos os passos para finalizar com aquela delícia que trazia boas lembranças para todos nós. Foi um dia de muito prazer e de muitas aprendizagens, como quase sempre. Na nossa avaliação do ano e planejamento para o ano seguinte, essa atividade foi sugerida: “podíamos fazer de novo bolinhos de chuva”, ao que eu respondi, “podemos sim”. Ainda estou devendo essa para nós!

Os dias em que fazemos algo que depois, juntos, comemos são de muita alegria! Já nos deliciamos com pipoca e pastel que preparamos, com bolo feito por mim ou pela Zilda, com picolé comprado por perto num dia de muito calor, entre outros! Nesses, alteramos a rotina, mudamos o lanche que mais frequentemente é oferecido: biscoito com suco, guaraná ou groselha, pãozinho com manteiga e às vezes, queijo e fruta: maçã, banana (a preferida) e laranja.

Depois da nossa roda, onde lemos e conversamos sobre os livros e muitos outros assuntos que surgem, sempre temos atividades de escrita na nossa sala de leitura onde estão as mesas e cadeiras, o quadro branco, os nossos livros, os materiais que usamos: folhas, cadernos, lápis de escrever, de desenhar e de

pintar, canetinhas, tintas e pincéis, massinha de modelar, além dos jogos variados e das letras móveis.

Nestes dias em que lemos “*O Garoto da Camisa Vermelha*” e fizemos os bolinhos de chuva, escrevemos e lemos também a receita. Trabalho que trouxe um desafio maior ou menor, conforme o nível de conhecimento de cada criança sobre o sistema de escrita, relação com a linguagem e suas possibilidades de ler e escrever com autonomia. A turma é formada por doze crianças de seis a quatorze anos em diferentes anos de escolaridade, do primeiro ao sétimo do ensino fundamental. Nossas aulas começam às 15h. Eles vão chegando e vamos nos falando e nos organizando para a roda. Escolhemos os livros que vamos ler, puxamos os assuntos sobre os quais queremos conversar, lemos e conversamos. Depois, mudamos de sala e vamos para algum jogo, alguma atividade de escrita e lanchamos. Tudo isso acontece depois do horário em que estiveram na escola municipal, a maioria até às 14h15min.

Desafios e ousadia nos caminhos de hoje, nos caminhos de agora

Nossa pretensão é a de que nesse ambiente, onde tentamos viver os valores comunitários de um quilombo, nos responsabilizando uns pelas vidas dos outros, possamos, juntos, *aprenderensinar*, cada vez mais autonomamente e melhor, a ler e a escrever, lendo e escrevendo os textos, as histórias e o mundo. Dessa forma é que buscamos enfrentar coletivamente, mas também, individualmente, as questões da linguagem, de como se estrutura o sistema de escrita, e de atribuição de sentidos que envolvem a escrita e a leitura.

São muitos os desafios e as aprendizagens cotidianas nesse trecho do meu caminho como professora alfabetizadora, entre eles a questão dos métodos, que agora retomo. As crianças estão nas suas escolas participando, como estudantes, dos processos pedagógicos que lá se desenvolvem. Eles são promovidos pelas suas professoras, a partir das escolhas que fazem, orientadas pelas suas convicções político-pedagógicas e epistemológicas, além das orientações

curriculares e do material didático que devem usar, elaborado e enviado às escolas pela Secretaria Municipal de Educação. Isso sem falar das provas e testes oficiais aos quais as crianças e, por consequência, as suas professoras são submetidas periodicamente e todo o processo meritocrático e excludente que geram.

Procuramos promover atividades em que as crianças e adolescentes falem, escutem, expressem-se, mostrem seus conhecimentos. Muitas vezes, trazem seus trabalhos de casa para fazerem conosco, já que saem da nossa escola às 18h ou às 19h. Assim temos contato com os materiais e os processos pedagógicos que vivem lá, além dos momentos de conversa sobre o que acontece em casa, na rua e na escola. O diálogo com as crianças, com os princípios, desejos e práticas que experimentam é fundamental em nossos processos de busca dos possíveis caminhos de *aprendizagemensino* e criação na nossa Escola Quilombista, ouvindo o que trazem sobre o que sentem, o que sabem, como aprenderam, o que acham importante, como percebem e inventam o mundo e seus modos de viver.

Palavras-chave, famílias silábicas e textos fazem parte do cotidiano escolar daqueles que estão em processo de alfabetização e são conteúdo e método para a aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças são incentivadas a memorizar palavras e sílabas para depois reproduzi-las no ato de ler ou/e de escrever. Dialogando com esses conteúdos e métodos, vamos tentando fazê-los perceber e expressar o que sabem e tudo o mais que podem saber sobre a linguagem, a escrita e a leitura; buscando trazer textos que possam fazer vários e variados sentidos, que os provoquem a expressar suas leituras desses textos e suas possibilidades de escrita desses muitos sentidos na relação com essas leituras. Assim, procuramos fazer com que os próprios textos possam se apresentar, dizer a que vieram, fazer crescer o desejo ou mesmo a necessidade de serem lidos, de serem apreciados, dando também outros sentidos para as palavras e famílias silábicas que conhecem e têm na memória. Essas estão nas palavras de todos os textos que lemos, que ouvimos, que criamos, que estão na escola e fora dela, estão na

vida, na sociedade letrada em que vivemos, nos informando, nos instruindo, nos divertindo, nos emocionando, nos fazendo pensar e muito mais. Este diálogo entre conhecimentos e práticas diferenciadas é mais um dos desafios que busco enfrentar no sentido de reconhecer e valorizar, também neste aspecto específico dos métodos e do conteúdo do processo *ensinoaprendizagem* da leitura e da escrita, o que as crianças, os e as adolescentes pensam e sentem sobre como se lê e como se escreve, e possam avançar em seus processos de alfabetização.

Outro desafio está relacionado aos processos violentos por que passam as crianças e as pessoas negras na sociedade brasileira, e muitas vezes, na escola, fruto do racismo estrutural que nos constitui, deixando-as sem a convicção de que podem aprender, ser o que desejam e inventar modos de viver como pessoas negras que são, herdeiras e criadoras de conhecimentos, de histórias e de culturas originais riquíssimas, das quais têm motivos para se orgulhar. Talvez relacionado a este esteja outro desafio que é o de termos uma frequência bastante irregular das crianças, dos e das adolescentes. É muito difícil que todos estejam presentes em todos os dias. Procuramos ampliar as nossas relações, estendendo às famílias, em todas as ocasiões, convites para participação, além de realizarmos reuniões e conversas particulares quando consideramos necessário e distribuirmos cestas básicas quando conseguimos. A questão da frequência, muitas vezes, é um dos assuntos tratados nas reuniões. Mas ela ultrapassa os limites da vontade de pais e mães de enviarem seus filhos e filhas para a escola quilombista. Trata-se de uma questão complexa, de difícil resolução, que conjuga vários e variados aspectos sociais, políticos e culturais que aqui não temos como aprofundar. É possível dizer que, apesar dos direitos formais, previstos pelas leis para todos os cidadãos e cidadãs, serem os mesmos, os moradores de favelas e de outros territórios, chamados periféricos nas grandes cidades, não têm acesso garantido a vários deles. Essa situação de desigualdade social que caracteriza a sociedade brasileira coloca muitas famílias em condição de vulnerabilidade, o que traz consequências

importantes no que diz respeito ao cuidado e à proteção que todas as crianças devem ter para que possam crescer saudáveis e aprender, frequentando a escola regularmente.

A Escola Quilombista Dandara de Palmares, que surge como fruto de um movimento coletivo, Ocupa Alemão, também surge para enfrentar essa realidade, reconhecendo-a e fortalecendo, individualmente e no coletivo, cada uma das crianças, jovens e adultos no sentido de que possamos saber quem somos, o que somos, o que podemos, o que fazemos, criando outras realidades, e contrariando o que está, social e politicamente, previsto para as pessoas negras e para os seus territórios.

A aprendizagem em *sino* da leitura e da escrita, a alfabetização das crianças que ainda não leem e escrevem com autonomia, e todas as outras no desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura é parte deste enfrentamento.

Não moro no Complexo do Alemão e nem fiz parte do Ocupa Alemão. Fui convidada a fazer parte do projeto, a Escola Quilombista Dandara dos Palmares, por proximidade com algumas pessoas que moram no Complexo e participam deste grupo desde o início. Essas pessoas entenderam que eu poderia contribuir, tanto pela minha experiência como professora alfabetizadora, como pelo compromisso que demonstrava ter com as questões que dizem respeito às aprendizagens das crianças e adolescentes negras na escola.

Os processos de formação como professora alfabetizadora e encantamento nas relações de ensinar e aprender a ler e a escrever seguem na busca permanente dos caminhos de criação para a alfabetização no sentido de garantir que todos possam ler e escrever não só as palavras, mas o mundo, tendo o nosso povo negro, nossa história, nossa cultura no centro desta leitura e desta escrita.

Referências

- ALVES, Nilda. *Redes Educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificada pela formação de professores*. Simpósio: Currículo e cotidiano escolar, XVI ENDIPE, Belo Horizonte, 20 a 23 de abril de 2010.
- FERREIRO, Emília; Tradução Horácio Gonzales. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, Cortez Editora (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.17), 1991.
- FREIRE, Paulo, *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez. 1985.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOULART, Cecília M. A; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (Orgs.) *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017.
- JUNIOR, Otavio. *O livreiro do Alemão*. São Paulo: Panda Books, 2011.
- _____. *O chefão lá do morro*. Ilustrações: Ângelo Abu. Rio de Janeiro: Autêntica, 2014.
- _____. *Da minha janela*. Ilustrações: Vanina Starkoff. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2019.
- _____. *O garoto da camisa vermelha*. Ilustrações: Ângelo Abu. Rio de Janeiro: Editora Yellowfante, 2020.
- _____. *De passinho em passinho*. Ilustrações: Bruna Lubambo. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2022.
- _____. *Procura-se Carolina*. Ilustrações: Isabela Santos. Rio de Janeiro: Editora Yellowfante, 2022.
- SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, Quilombos: Modos e significações 2.ed. Revista e Ampliada*. Associação de Ciências e Saberes para o Etnodesenvolvimento AYÓ, Brasília, 2021.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. *A produção da leitura na escola*. Editora Ática, Rio de Janeiro, 2002.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*; tradução Beatriz Cardoso; 5.ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

VILLAS BOAS, Heloisa. *Alfabetização: outras questões, outras histórias*. Brasiliense, Rio de Janeiro, 1988.

Nos lampejos da memória da infância, algumas pistas para compreensão da minha prática alfabetizadora

Margarida dos Santos

Dias atrás, um convite precioso chegou a minha caixa de e-mail. Na assinatura do convite constava o nome de três admiráveis professoras alfabetizadoras. Todas com uma bela e comprometida história com a alfabetização das crianças, dos meios menos favorecidos. Meninas e meninos, em sua grande maioria, pertencentes aos grandes bolsões de pobreza que ocupam os bancos das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro.

O convite consistia na contribuição da minha história de alfabetizadora para o livro que estão organizando, um convite imperdível. De imediato, lembrei-me de um pequeno texto escrito, deixado de lado por mais de uma década. Na época, fui desafiada a escrever por uma professora pesquisadora, companheira e estudiosa, no campo de pesquisa de alfabetização. Refiro-me a professora Carmen Sanches; ela desafiou a mim e a tantas outras alfabetizadoras a lembrar e a escrever a partir da seguinte pergunta: como você aprendeu a ler e a escrever?

O encontro com o texto escrito há tanto tempo me fez lembrar de algo que sempre me intrigou, o modo como muitas de nós costumava receber o convite para lembrar do processo de alfabetização como uma “missão” quase impossível. Na maioria das vezes, professoras e professores afirmam não lembrar de nada sobre o modo como aprenderam a ler e a escrever. Não sei explicar por que isso ocorre. No entanto, ao longo de minha caminhada docente venho aprendendo a não temer as recordações e muito menos me envergonhar delas. Me explico. É que o caminho de volta me levou a paradiros nada comuns. A começar pelo lugar da infância, toda vivida num dos maiores bolsões de pobreza do Rio de Janeiro, que chamamos atualmente de Complexo da Maré. Sim,

eu precisava assumir-me como uma professora do centenário Instituto Superior de Educação, porém favelada. Nesse lugar de infância me reconheço como uma menina trabalhadora, “braço forte” de minha mãe na tarefa de conquistar o sustento financeiro de nossa família. Ajudava minha mãe na administração de um pequeno comércio, a nossa “tendinha”. Onde eu desempenhava as funções de compra, venda, registro das vendas do “fiado”, abastecimento de diferentes produtos: da vela para iluminar os barracos até a dose de cachaça consumida pelos trabalhadores ao voltarem de um pesado dia de trabalho. Trabalhadores na sua grande maioria nordestinos que encontraram no Morro do Timbau um lugar de morar com suas famílias. Homens e mulheres que vieram para o Rio de Janeiro vítimas da diáspora nordestina. Da qual minha mãe e nossa família fazíamos parte.

Minha mãe trazia em seu coração a esperança e a coragem de deixar o destino conhecido da miséria, da seca, da injustiça social, da violência, do descaso governamental para se juntar à massa de mulheres e homens em busca de melhores condições de vida para si e suas famílias. No discurso de minha mãe sempre ficou muito evidente a sua tentativa de escapar do destino analfabeto para si e suas filhas. Ela se recusava a aceitar um futuro analfabeto imposto para suas duas filhas e para si; assim como a maioria das famílias brasileiras encontravam na educação uma forma de romper com o círculo vicioso da miséria.

Recentemente, conversando com minha mãe, ela me afirmou com todas as forças e lucidez de seus 81 anos de idade o seguinte: “eu tinha horror de não saber ler e escrever!” O sentimento que mobilizou minha mãe a lutar com todas as forças no final da década de 60 foi apenas o início dos muitos passos da minha caminhada acadêmica até a chegada ao doutorado 53 anos depois. Hoje me dou conta desse horror que a fez enfrentar filas imensas em 1969 em busca do sonho de matricular sua filha primogênita na principal escola pública da região, a Escola Municipal Bahia. Encontro nesse movimento de rememorar a possibilidade de realizar muitos encontros com a criança que fui e tantos outros e outras que fazem

parte da rede de relações que é a minha vida. Nessa rememoração, posso afirmar que a minha chegada até aqui não se deve à lógica do mérito pessoal, como alguns discursos hegemônicos insistem em nos fazer acreditar. Mas, sim, decorrência de uma rede de colaboração ainda que difusa e complexa que segue sustentando a minha caminhada. O movimento de lembrar me ajuda a compreender e a ver o que antes não conseguia. Assim, como se fossem lampejos saltando dentro de mim a ponto de escapulirem e fazerem acontecer essa narrativa.

Enquanto escrevo este texto, aos 60 anos de idade, 41 anos de exercício da docência na alfabetização com crianças pequenas, percebo que ao longo do tempo venho aprendendo a reconhecer a necessidade de assumir e viver a dimensão investigativa em minha prática alfabetizadora. Num movimento, que aos poucos foi se tornando intencional, em que me proponho a contribuir para o processo de alfabetização das crianças das classes populares numa perspectiva emancipatória (Freire, 2000). Alicerçada em minha história de vida, venho assumindo cotidianamente o compromisso político de me tornar uma professora pesquisadora (Garcia, 2002) que se desafia a viver o propósito de fazer da alfabetização “(...) um rico processo de potencialização dos historicamente condenados ao analfabetismo, sujeitos que vão construindo a sua autonomia no processo de alfabetização, tornando-se autoconfiantes e capazes de ler criticamente a palavra do outro e a escrever criativamente a sua própria palavra (Garcia, 2001). Ser professora pesquisadora de minha própria prática é constitutivo do meu fazer pedagógico, independentemente de estar vinculada a um programa de pós-graduação.

Diante da oportunidade de ingressar no programa de pós-graduação para cursar o doutorado, após 20 anos de afastamento, decido me dedicar a uma pesquisa interessada na investigação das práticas alfabetizadoras de professoras que exercem a docência junto às crianças das classes populares. Para tanto, parto da hipótese de que no exercício de lembrar da alfabetização na infância, professoras alfabetizadoras possam encontrar

importantes pistas para compreenderem os modos como realizam suas práticas alfabetizadoras. Levanto a hipótese de que, no movimento de rememorar e partilhar as nossas memórias de infância, possamos perceber a multiplicidade de modos, tempos, contextos, circunstâncias em que a aprendizagem da leitura e da escrita pode ter ocorrido. Aqui por princípio pode ocorrer a queda de um mito de que a aprendizagem das crianças só acontece na escola. Mas sim num complexo inimaginável de possibilidades em que a escola é parte importante. Acredito, apoiada na contribuição teórica de Von Forster (1996), que ao compreendermos somos capazes de começar ver o que está diante de nós. A compreensão pode nos ajudar inclusive a ver para além do evidente, porque provoca em nós a capacidade de estranhar o evidente, duvidar, desconfiar de que a realidade não está apenas no que nossos olhos estão a ver.

Na tentativa de partilhar com vocês como cheguei até aqui, continuarei compartilhando com alguns lampejos das memórias de infância que dizem um pouco do modo como dei os meus primeiros passos ao encontro da leitura e da escrita. O meu ingresso na escola pública representa um marco na luta contra o analfabetismo em nossa família. Lembro-me do orgulho da minha mãe de poder enviar-me a uma escola pública. Durante a década de 70 era muito difícil conseguir uma vaga na rede pública Municipal de Ensino. Ela me arrumava com muito esmero, um cuidado, certo zelo. Como no poema de Adélia Prado, minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Enquanto vestia-me o uniforme, contava sobre o dia em que foi impedida de estudar num grupo escolar, no sertão de Pernambuco, porque não tinha uniforme. Tal episódio a impediu de estudar durante a infância. Na fala de minha mãe a denúncia transvestida de tristeza, diante da precariedade de políticas de educação pública para crianças do sertão nordestino na década de 60. Sabemos muito bem que o uniforme era apenas a ponta do iceberg de um problema estrutural que tinha/tem em seu cerne a desigualdade social, a exploração, a privação dos direitos humanos.

Mas, voltando ao ponto de vista de minha mãe sobre o uniforme, fico a pensar: como o uniforme escolar, entendido como dispositivo de igualdade e inclusão, se transformou no caso de minha mãe como mecanismo de exclusão? Desconfio que aquela experiência a encorajou a seguir resistindo ao destino analfabeto que parecia implacável; em seu ato de resistência, amor e cuidado ao conquistar a vaga para a sua primogênita, a alegria da conquista do direito de uniformizar sua filha. Naquele simples ato de vestir o uniforme na filha o anúncio de um tempo de esperança que estava por vir. Embora minha mãe não soubesse e sequer imaginasse, havia uma luta em andamento pelo direito ao acesso de um número cada vez maior de crianças às escolas públicas, e refiro-me a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 que, apesar das controvérsias, regulamentava o direito à educação de meninas e meninos de 7 a 14 anos. Curiosamente, o lugar para a alfabetização na Educação Básica só foi incluso na LDB de 1996 e mais efetivamente na lei 14.407/22. Um processo relativamente lento de reconhecimento legal de um espaço-tempo específico dedicado a alfabetização de nossas crianças nas escolas públicas.

A sabedoria daqueles que sentem, mas nem sempre compreendem ou sabem por que sentem, como nos alertou Antônio Gramsci (1996), o senso comum, encharcado de bom senso, intuição talvez? O ponto é que minha mãe sentia que não bastava a luta pelo meu ingresso na escola pública; era preciso cuidar das condições de permanência e do êxito escolar. Na década de 70, minha mãe queria sucesso para sua primogênita, por isso me colocou na “escolinha” da tia Leila, uma jovem professora da comunidade para que me ensinasse as letras do alfabeto. Prática muito comum, porque, naquele momento, não havia uma série no 1º grau dedicada à alfabetização das crianças pequenas. Parecia haver um acordo tácito de que as crianças chegariam à escola lendo e escrevendo. De minha parte, eu gostava e me desafiava a combinar letras e montar palavras. Achava bonito escrever os nomes das pessoas da família, especialmente, a palavra Zoraide, nome da minha irmã do meio. Naquela época, caderno era artigo

de luxo na minha casa. Eu usava qualquer papel que via pela frente para realizar minhas tentativas de escrita, tinha preferência pelos restos de papel de embrulho cor rosa. Naqueles retalhos de papel de embrulho eu me sentia livre para escrever os meus nomes preferidos. As lentes da teoria me ajudaram a perceber a existência dos vários lugares de viver experiências com a leitura e a escrita, o que me leva a concordar com Nilda Alves (2001). A autora ajuda a reconhecer que a escola não é o único lugar em que as crianças vivem experiências de aprendizagem. Aos 7 anos de idade, com a tia Leila eu aprendia a ler e a escrever, para um dia poder ler e escrever. Mas, ao mesmo tempo, o trabalho na “tendinha” de minha mãe me desafiava a viver práticas reais de leitura e de escrita. Na escola a professora não fazia ideia do meu peculiar processo de alfabetização.

Rememorar os modos como aprendi a ler e a escrever ajuda-me a reconhecer o quanto pode ser difuso e complexo o processo de apropriação das práticas e dos usos que nossas crianças estão a fazer da leitura e da escrita durante o processo de alfabetização. Penso no quanto é importante criarmos *espaçostempos* em nossas práticas alfabetizadoras para fazer circular os diferentes saberes e usos que as crianças fazem de leitura e escrita fora e dentro da escola. O reconhecimento das crianças como sujeitos de saber pode se constituir como importante prática para alavancar seus processos de aprendizagem. Quem sabe ajudar a romper com o círculo vicioso do fracasso escolar que ainda insiste em pesar nos ombros de tantos meninos e meninas nas escolas públicas.

Eu amava a professora Vera Lucia Freire do 1º ano. Ela gostava dos cadernos limpos e encapados. Eu adorava o seu perfume. Ela era uma bela mulher muito alta, mas mansa ao falar conosco. Eu fazia muito esforço, treinando a escrita e as lições para receber o elogio e os parabéns da tia Vera no meu caderno. Eu gostava quando dava os parabéns para a minha mãe. Embora eu amasse a tia Vera e

sentisse que ela se importava comigo, na escola, eu lia e escrevia apenas para fazer dever. A partir do 2º ano fui afastada das histórias dos livros que eu tanto amava, da voz da “dona dos livros”. Então, disparei a ler com perfeição todos os rótulos das bebidas alcoólicas que eram vendidas por mim na “tendinha” da minha mãe. Eu já estava esquecendo... Havia um caderninho, em que eu anotava os produtos e os valores dos itens comprados pelos fregueses que tinham crédito conosco. As anotações eram no formato de lista, em que constavam o nome e o preço das doses de bebida consumidas no fiado pelos nossos fregueses. Agora fico pensando...

Esse movimento de lembrar me leva a suspeitar que a minha preocupação com os diferentes usos que as crianças fazem da linguagem escrita possa vir desse meu lugar de menina, que até então parecia perdido, mas que descubro agora, apenas esquecido. Esse lampejo me ajuda a pensar que por vezes nos apressamos em dizer que nossas crianças não escrevem, não leem porque estamos presas a um único modo de escrever e ler, ou até mesmo a leitura e a escrita de um único tipo de texto na escola. Quando numa sociedade letrada não temos a dimensão das possibilidades de leitura e os tipos de textos que as nossas crianças leitoras iniciantes estão entrando em contato. Não consigo esquecer de um estudante que estava repetindo a antiga 3ª série pela segunda vez, que se recusava a realizar a leitura dos textos propostos em sala de aula, mas era ávido leitor da revista *Playboy*, que tinha em sua casa.

Não lembro o nome da professora mas, para mim, era a “dona dos livros”. Me explico; na minha escola os livros ficavam dentro de um armário, no canto de um pequeno teatro. Era naquele espaço que a “dona dos livros” contava, uma vez por semana, história para a minha turma. As únicas experiências de apreciação de histórias clássicas que tive na minha infância foram na antiga 1ª série, quando ouvi pela primeira vez o conto da Branca de Neve e os sete anões. Eu adorava os anões. Por que será? Sou uma mulher de 60 anos, cuja estatura é 1m e 30cm de altura. Aos 6 anos era muito baixinha e ficava muito incomodada com o meu tamanho; imagino que fosse essa a razão da minha identificação com aquelas

criaturinhas trabalhadeiras, fortes, independentes, capazes de ajudar a uma moça grande, porém indefesa. Como eu desejava ter aquele livro em mãos ... Ficava intrigada com o fato de não podermos acessar os livros, pegá-los, escolhê-los nem pensar, folheá-los muito menos. O livro era objeto sagrado, nada de livre acesso. Ao menos podíamos nos deleitar com a leitura da “dona dos livros”. Uma importante iniciativa para formar leitores e leitoras ouvintes, como nos ensina Frank Smith (1999).

Desde que ingressei no magistério da rede pública do estado do Rio de Janeiro em 1985, numa escola marcada pela precariedade no município de Belford Roxo, procurei construir um acervo de livros de literatura infanto-juvenil que pudesse ficar à disposição das nossas crianças. O acervo era adquirido durante as constantes peregrinações coletivas que eu e outras professoras da escola fazíamos pelas inúmeras editoras espalhadas pela cidade do Rio de Janeiro. Ler em sala, levar para ler em casa com a família, compartilhar a leitura com os colegas, o direito de escolher o livro para ler, apenas folheá-lo, ou até mesmo pedir à professora para ler, tantos direitos têm o leitor, como nos convida a pensar Daniel Pennac, (1993) em seu livro “Como um Romance.”

Mais um lampejo, dessa vez, carregado de solidariedade... Nele aparece a tia do Paulo, meu colega da 1ª série. Minha mãe contou que ela se chamava Cirley. Ela percebia que minha mãe não sabia assinar o nome no boletim, mas não faltava às reuniões e resolveu ajudar. A Tia do Paulo fazia a leitura dos meus boletins para minha mãe e os assinava para ela. Ao mesmo tempo começou a incentivá-la a buscar o MOBRAL para aprender a ler e a escrever. Embora fosse uma mulher analfabeta, que não assinava sequer os meus boletins, minha mãe sempre amou as letras e tinha desejo de escrita. Imagino o horror, como ela mesma explicitou recentemente, por não saber ler e a escrever. No entanto, uma mãe educadora, que mesmo não conhecendo as contribuições teóricas de Smolka (2012) sobre os usos

reais da escrita, me colocava em situação de uso social da escrita e da leitura enquanto eu trabalhava ao seu lado em nossa “tendinha”, no pequeno comércio da família. Lembrar da preocupação de mãe para que eu alcançasse êxito na escola das aulas particulares com a tia Leila, ao uso prático dos saberes na “tendinha”, me ajuda compreender, ver o quanto é perigoso considerar as famílias de nossas crianças a partir de modelo familiar único, padronizado. Desconsiderando que as famílias se constituem e possuem diferentes modos de existir, nem melhor e nem pior que um modo idealizado pela escola. Portanto, se relacionam com a escola de diferentes formas. O quanto é importante reconhecermos e aprendermos a dialogar com essa pluralidade. Penso que tais memórias me desafiam a pensar as relações que estabeleço com as famílias das crianças. Sem querer apontar mais uma atribuição para a escola, penso que educar a menina e o menino na escola pública passa pela disponibilidade da escola em criar formas de envolver organicamente as famílias na vida acadêmica de suas filhas e filhos.

Lembram da “dona dos livros”, do modo como ela desapareceu da minha vida escolar a partir da 2ª série? Pois é nem tudo estava perdido, na 5ª série reencontrei a literatura. Imaginem vocês; reencontrei enquanto folheava um livro didático que congregava diferentes disciplinas, num mesmo volume. Do pouco que lembro, assim era o meu livro didático na década de 70. Acho que um dos únicos livros didáticos que tive em mãos, ele guardava a poesia de Cecília Meireles. Na época, me apaixonei pelo poema: “O último andar”. Me identifiquei com o poema, talvez porque tivesse desejos de altura, de crescer, de ir além. A poesia tem o poder de plantar desejos, de nos fazer sonhar, sonhos que custa alcançar, ou até mesmo aqueles cujo intuito seja apenas nos fazer caminhar. Na época, a professora era Lígia Saragossa, mulher amável, sensível, acessível. Foi nesse momento que entrei em contato com a poesia pela primeira vez, num livro didático. Amei

tanto aquele livro que o guardei como um tesouro, por muito tempo. Hoje tenho questionamentos em relação à indústria dos livros didáticos, especialmente para as classes de alfabetização. No entanto, quando me lembro dessa experiência leitora em 1995, aos 9 anos de idade, fico a pensar que talvez o grande problema esteja no uso que fazemos deles em nossas práticas alfabetizadoras.

Tenho enorme admiração por professores(as) que olham para os estudantes como se procurassem tesouros escondidos. Procurando ver potência para além do evidente, que têm a capacidade de ver o desejo de “ser mais”, como ensina Freire (2000). Ainda que esse desejo esteja encoberto por camadas tais como: condição financeira, descrença em si mesmo, agressividade, falta de perspectiva, fracasso escolar... Após cursar o antigo primário, precisei mudar de escola para cursar o ginásio. Certa vez, na escola Municipal Clotilde Guimarães, localizada às margens da Avenida Brasil, ouvi pela primeira vez a expressão “Fica de pé”! Naquela tarde, durante a aula de História com a professora Maria Helena, era dia de apresentação de trabalho em grupo. Diante da minha hesitação para apresentar o trabalho, a professora interrompeu dizendo: Fica de pé, Margarida! Naquela tarde atendi à solicitação da professora. Muitas vezes ouvi professores dizendo para que estudantes ficassem de pé. Na maioria das vezes, para que se retirassem de suas aulas. Mas, essa não era a intenção de Maria Helena, naquela tarde. Fiquei de pé para tomar a palavra como sinal de empoderamento. Fiquei de pé para me afirmar durante aquela apresentação de trabalho. Até hoje, diante das lutas, quando a vontade é de ficar prostada, ouço a voz da professora como imperativo para enfrentar as lutas da vida. Ficar de pé para continuar caminhando. Naquela apresentação de trabalho fiquei de pé para tomar palavra e me apoderei dela. Desde então, nunca mais parei. Como professora alfabetizadora procuro desafiar, encorajar

e auxiliar crianças desde pequeninas a tomarem a palavra para dizerem o que sabem, pensam, sentem ...

Autoras e autores que me ajudaram a narrar...

Paulo Freire (2000); Regina Leite Garcia (2002); Adélia Prado (2001); Von Forster (1996); Antônio Gramsci (1996); Frank Smith (1999); Smolka (2012); Daniel Pennac (1993).

À Liliane, professora alfabetizadora iniciante, em 2002

Liliane Neves Moura

Outono de 2024.

Querida Liliane,

Escrevo-te novamente, três anos após a primeira carta. Naquela ocasião eu estava envolvida na escrita da tese de doutorado e agora, provocada pela proposta do ConPAS-UERJ de uma escrita sobre a minha trajetória como professora alfabetizadora, preciso te dizer que uma escrita de si sempre me incomodou um pouco. Por isso, fui aprendendo com Mikhail Bakhtin, filósofo russo, que uma escrita esteticamente produtiva compreende a relação de no mínimo dois; assim, faço essa escolha teórico-metodológica de escrever uma carta a você. Te confesso que alguns desses enunciados estão também na primeira carta, mas não como uma repetição e sim uma retomada de percepções sobre a minha trajetória como alfabetizadora, que dialogam com as percepções que venho construindo sobre o tema da formação docente. Pois é, suas inquietações me levaram ao Doutorado em Educação, acredita? E desde lá, eu entendi que não posso dizer a alguém o que fazer, não há receitas que deem conta dos processos de alfabetização de milhões de crianças no Brasil. O que eu posso, pretensiosamente enquanto escrevo esse texto, é dialogar com o que eu já fiz, li e como fui alterada ao longo dessa trajetória que nunca estará completa, é sempre um movimento de *estar em formação*. Te conto em breve sobre esse sentido para a formação.

Em 2002, você não tem ideia de tudo que viverá e nem quantas crianças encontrará e será parceira em suas alfabetizações. Nessa época, talvez minha memória me engane, mas você crê que alfabetiza alguém, e mais, que você é a professora e as crianças,

alunas e alunos. Terei que te dizer alguns aprendizados que tive, não te espantes, você também chegará a eles, confia em mim. Em seu trajeto de ida e vinda à Nova Iguaçu, onde está vivendo a sua primeira experiência como regente de turma, irá ter vivências e experiências em que compreenderás que ninguém alfabetiza ninguém, mas que cada um vive as suas experiências alfabetizadoras. Você se descobrirá uma parceira mais experiente, que tem a responsabilidade de trazer propostas que possam apoiá-los, mas lembre-se sempre de considerar os saberes que já trazem.

Escrevo esta carta a você, Liliane professora iniciante em 2002, com o carinho que me recordo dos seus incômodos com a alfabetização, e de como andava inquieta, tentando fazer todo o tipo de curso para acabar com o seu mal-estar. Tenho agora algumas compreensões, as quais quero muito compartilhar com você, e uma delas é o que nos faltava: acreditar na relação eu-outro.

Na tese que mencionei que escrevi em 2021, e que espero que você leia, perceberá que sua busca por diálogos na trajetória como alfabetizadora se tornou a minha busca também e ela me moveu a entender que a atuação docente não precisa ser individual, aut centrada e solitária. As parcerias que construí, mobilizada pela sua inquietude, me apontaram caminhos e me ajudaram a escutar, ver e sentir o que não era possível sozinha. Tive diálogos com autores e autoras incríveis, entre elas, professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Descobri que somos autoras e autores que enunciamos em muitas linguagens e praticamos escritura: transformação de nós mesmas e do mundo, na relação com o outro. Durante a minha vida como professora alfabetizadora, encontrei muitos outros que me alteraram, com os quais vivi a *alteridade* indicada por Bakhtin.

A curiosidade sobre a identidade desse autor deve ter surgido em você, e te digo de antemão que irá ler muito sobre a Filosofia da Linguagem que ele escreveu junto ao seu Círculo de amigos, que denominamos Círculo de Bakhtin. Pude conhecer essa filosofia quando, depois de terminar o curso de Pedagogia na FEBF, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, fui para a

Universidade Federal Fluminense cursar a pós-graduação lato-sensu “Alfabetização das crianças das classes populares” com o GRUPALFA. Nela, com o frescor da sua juventude, me impressionei com as aulas que tive com grandes mestras da Educação, que tanto tinha dialogado a partir dos livros e artigos que escreveram. Marisol Barenco, Regina Leite Garcia, Teresa Esteban, Carmen Sanches, entre outras, me acompanharam na descoberta desse campo de estudos que é a alfabetização e me fizeram encantar-me por ela. Em breve você chegará a esse encantamento.

Posso te ver lendo esta carta no ônibus que te leva da Pavuna à Figueira, bairro do município de Nova Iguaçu, deslocando para o canto da boca um sorriso silencioso de descrédito diante dessas páginas. No seu lugar preferido, e possível, para as leituras, no trajeto de mais de uma hora e meia, você desloca a si e às suas companheiras de profissão com as inquietações sobre a docência e a alfabetização. Não desista de mim neste momento, continue a leitura com a mesma esperança que você carrega consigo, de entender um pouco mais como ampliar as possibilidades de alfabetização das crianças das classes populares. Essa faísca que te movimenta ainda está acesa em mim, quando hoje, em 2024 me deparo com as transformações que o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira vive. Não te contei ainda, mas desde maio de 2015 é nele que eu trabalho com turmas de crianças em processo de alfabetização.

Você deve estar me criticando imperiosamente neste momento, Liliane de 2002, por querer exaltar aquilo que fiz, lembrando apenas o que de bom restou, mas te garanto que não é minha pretensão e lutarei com as palavras para que não seja esse o meu tom. Perdoe-me se escorregar para um tom professoral em alguns momentos, isso é o que nos tornamos, mas também Bakhtin e o Círculo tem me provocado a exercitar uma escrita menos autoritária e monologizante e mais dialógica, em que as vozes, mesmo que indiretamente, estejam presentes.

Estar em formação

Eu vou escrever mais sobre as minhas concepções e experiências formativas de alfabetização, mas antes quero te dizer como eu compreendo o processo formativo que você e eu estamos vivendo, pois os anos de prática não foram suficientes para que eu diga que me formei, pois a formação é inacabada, estamos sempre *em formação*.

Eu compreendi que a você, professora recém-concursada em 2002, eu, como pesquisadora e autora, quero contar o que aprendi. À professora iniciante, desesperada por fazer dar certo o que fazia, que no magistério acreditava contribuir para transformar o mundo em um lugar mais justo, é a quem quero responder. Outrora, não quero trazer respostas porque cada um vive as suas experiências, mas como sei as que você viverá posso compartilhar contigo sem ter medo de ser professoral. Essa é a beleza da linguagem, o gênero implica para quem direcionamos o nosso texto, pois, “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”. Você poderá encontrar essa frase na página duzentos e setenta e quatro do livro *Estética da Criação Verbal*.

A você eu quero contar o que encontrei, e como a parceria com outras professoras fez esse início de carreira menos dolorido, mas, mais que isso, mais potente e libertário. Com amor te digo, Liliane, que a suspeita que você tem sobre a relação eu-outro nas práticas alfabetizadoras é porque elas podem não estar sendo escrituras que buscam produzir enunciados transformadores, e sim práticas reprodutoras de discursos que não valorizam a potência do humano e a criação que se dá na linguagem. Mantenha a sua confiança no humano e na relação amorosa que a alfabetização necessita. Confie que encontrará parceiras alfabetizadoras que construirão com você parcerias e com elas poderá se debruçar sobre as práticas e teorias deste campo de estudos tão querido e politicamente necessário. O incômodo que você sente é ainda a individualização dessa questão; quando ele se coletivizar, você

encontrará caminhos que produzirão transformações em si e no mundo. Onde tem apenas mal-estar não tem escritura, porque é individual; quando, porém, é compartilhado, vira questão de luta.

E nossa questão de luta nos fez buscar e encontrar novos sentidos para a formação da professora alfabetizadora que nos tornamos. E o que em Bakhtin encontramos é o sentido de *estar em formação* como movimento da própria vida humana: aberto, inacabado e em alteridade, deslocando assim as noções de tempo, espaço e valor na imagem de ser humano. É estar em constante encontro com o outro, logo alterando-se. A palavra formação encontra o sentido da abertura na filosofia bakhtiniana. Ao invés de em formação, como a busca incessante por passar pelas formas pré-determinadas pelo sistema de ensino desde a Educação Infantil ao Pós-Doc, assumi a busca dessa dimensão formativa inacabada que *estar em formação* provoca. O cotejo com as experiências vividas por nós duas me mostrou que o fechamento, a competitividade e a não-escuta, levam a uma imagem de ser humano e de mundo que mata, que classifica e escalona saberes. Um alargamento do que seja *estar em formação* para o humano, que não se restringe a momentos isolados e institucionais de formação, embora seja também composta por eles. Bakhtin me abriu um sentido novo sobre formação; para ele é o que está em abertura, é o ponto do limiar, aquele lugar do encontro, da alteridade sem-álibi. Ele defende que “O estudo da cultura (e desse ou daquele de seus campos) no nível do sistema e em um nível mais alto de unidade orgânica: aberta, em formação, não resolvida nem previamente resolvida, capaz de morte e renovação, que transcende a si mesma (isto é, vai além de seus limites)”.

Com a leitura do que ele e o Círculo escreveram encontrei um sentido para além de um substantivo que nomeia e define como acabado e fechado, e optei, assim, por defender com e na minha vida o *estar em formação* como um valor que acompanha práticas adjetivando-as, valorando-as, como uma dimensão que integra a própria vida, como princípio de coexistência desde o nascimento à morte, inclusive nas práticas de escolarização formal. *Estar em*

formação para Bakhtin e o Círculo é o sentido adjetivado de formativo como valor da própria vida. Na obra filosófica do Círculo fui encontrando os princípios para o que está *em formação* como alteritário, aberto e inacabado. Uma contrapalavra aos princípios que definem, pré-concebem, identificam, silenciam e violentam a vida humana em percursos que objetificam resultados e estimulam a competitividade. A mudança do sentido substantivado para o adjetivado, Liliane, busca a compreensão de que, ao valorar, compreender e tomar consciência dos índices que acompanham as práticas, seja possível firmar outras bases filosóficas para as práticas históricas e culturais *em formação*. Não é só uma mudança de termo, classe gramatical ou função sintática, pois dentro do campo da linguagem, no qual estamos, compreendemos que o mundo se constitui nas e pelas escrituras que enunciamos. Assim, assumo *estar em formação*, com toda a luta de sentidos, como abertura e jamais fechamento de etapas a serem cumpridas e ultrapassadas que acabam em si. É um estado permanente de abertura ao outro, ao acontecimento e ao imprevisível, em alteridade. Nele “a formação do homem apresenta-se de modo diferente. Já não é assunto particular. O homem se forma concomitantemente com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época a outra. Essa transição se efetua nele e através dele. Ele é obrigado a se tornar um novo tipo de homem, ainda inédito. Trata-se precisamente da formação do novo homem; por isso a força organizadora do futuro é aqui imensa, e evidentemente não se trata do futuro em termos privado-biográficos, mas históricos. Mudam justamente os fundamentos do mundo, cabendo ao homem mudar com eles”. Esse longo trecho de Bakhtin condensa muitos dos elementos do que para ele é o sentido de *estar em formação*, e como é que ele mexe com a imagem de humano e de mundo na literatura. E eu o aproximo da formação docente por entender que nele, Liliane de 2002, estão a contrapalavra para muitos dos sentidos que te incomodam.

Para Bakhtin estar *em formação* não tem apenas a dimensão particular, porque tudo se conecta na história do próprio mundo, o seu ponto de contato é o ato único e irrepetível na unidade da responsabilidade de cada um. Nessa perspectiva, o ser humano está sempre no limiar de duas épocas, a dada até aqui e a que está sendo criada na fração de segundos do ato. Assim não há acabamento nem fechamento de ciclos ou etapas, ele está sempre no abismo, *em formação* de si e do mundo, movimento que se dá no encontro com o outro. Bakhtin vê esse sentido de superação do caráter privado no romance de formação e o assumo como uma possibilidade nas práticas formativas da professora alfabetizadora.

Eu quis te contar sobre esse sentido que encontrei para que não achasse que eu pretendia te ensinar algo por me considerar uma alfabetizadora mais experiente. A nossa experiência é muito importante e nos constitui, mas te digo, que assumir essa perspectiva de abertura me faz entrar em sala de aula e ser alterada cotidianamente, mesmo após 22 anos de experiência.

Amorosidade

Liliane de 2002, quero te contar também sobre esse termo que pode te parecer comum, mas é uma afirmação teórica de Bakhtin e o seu Círculo. Para eles o amor é a responsabilidade que eu tenho com e pelo outro. Essa responsabilidade não diz respeito à autoridade, mas à minha consciência de que a existência é dada na relação com o outro. Vou te trazer citações, mas te prometo que é só para você ouvir as palavras do Bakhtin um pouco e poder se encantar com ele antes do que eu me encantei. Quando te disse que ele pretendeu uma Filosofia da Linguagem, te garanto que o que fez foi uma filosofia de vida e com ela, as lutas pela alfabetização das crianças das classes populares ganharam outros sentidos. Só o dever kantiano não garantia o nosso ato responsável, por ser abstrato e genérico. E na vida, escreveu Bakhtin na página 44 do livro *Para uma filosofia do ato responsável*, “eu ajo com toda a minha

vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir”.

A compreensão dessa unicidade do ato me fez compreender que a alfabetização é baseada na relação eu-outro, nunca é individual, a nossa existência é estabelecida na tríplice arquitetônica da vida: *eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro*, por isso, não é possível delimitar um único caminho para todos os que vivem esse processo. Reconhecer na linguagem escrita as suas possibilidades é ato singular de cada um, “coisa que não pode ser adequadamente expressa em termos teóricos, mas somente descrita e vivenciada com a participação”. Este trecho está na página 96 do mesmo livro. Consegue compreender por que essa filosofia mudou tanto a minha maneira de perceber a alfabetização?

É mais do que métodos, atividades, planejamentos e aspectos pedagógicos; para mim a discussão está situada na responsabilidade amorosamente colocada da minha relação com a criança que está alfabetizando-se porque “somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo ou esquematizá-lo”.

Não é forte e potente este trecho? Está lá na página 128 do *Para uma Filosofia do ato responsável*. Eu não posso esquematizar a alfabetização nem aquele que se alfabetiza, eu preciso me interessar por ele, dialogar com ele, organizar as aulas por amor a ele; por ele eu preciso estudar para compreender melhor os processos de aprendizagem. Porque tenho nele uma atenção amorosamente interessada.

Não sei se você ainda estará me lendo depois de tantas citações, acho até que não me reconhecerá e se indignará por eu não ter seguido tão precisamente os seus planos. Posso imaginar as muitas formas com que tentaria me convencer a ler mais e mais sobre os métodos de alfabetização disponíveis, mas agora, quando olho para cada um deles, percebo o quanto foi necessário romper com concepções lineares de ensino da Língua Portuguesa.

Aqueles cartazes com as “famílias silábicas” que você cola nas empoeiradas paredes da Escola Municipal Aminthas Pereira, onde está como professora, de um amarelo pardo que se mistura à fuligem produzida pela pedreira ao redor da escola, são as estratégias que você aprendeu com as professoras mais experientes que te receberam, na juventude dos seus 19 anos de idade. Mas, será que compartimentar a língua e tirá-la do contexto de uso social são bons caminhos para o ensino?

O Encontro com as mestras alfabetizadoras

A esta altura já estou convencida de que você entende as minhas escolhas a partir do que eu te disse. Nem certas nem erradas, mas na minha existência única e irrepetível, foi assim que eu as assumi responsivamente. O fechamento e acabamento que o domínio de um método garante, você já percebeu, não foram mais possíveis para mim. Você decidirá, ao encontrar com as mestras Olga Guimarães e Glorinha Paes, no próximo ano, afirmar a posição política de uma professora alfabetizadora com a sua própria vida.

Gostaria muito que, quando você encontrasse esta carta, essa escritura já tenha alargado o mundo de tal forma que você fique feliz por eu ter encarado essa discussão e vivido experiências, relações e formações que me permitiram entender a alfabetização de crianças das classes populares como uma relação de confiança entre a professora e os estudantes, como um encontro alteritário para ambos. Mas, vou te adiantar que para você esse mundo se transformará já no próximo ano quando a Adriana, diretora da Escola Municipal Aminthas Pereira, te perguntar se você quer fazer um curso de formação sobre alfabetização toda quarta-feira. Lembra que ela tem sempre te oferecido formações alegando que ninguém mais quer? Teoricamente, você seria a última a ser escolhida por ser a última a chegar na escola. De pronto aceite, por favor, não posso ter apagadas as minhas lembranças destes encontros.

Olga e Glorinha vinham do CAP/UERJ para a Escola Municipal Monteiro Lobato, no centro de Nova Iguaçu, com a mala cheia de livros de Literatura e o material do PROFA, um programa nacional de formação de professores alfabetizadores. Sabe uma das coisas que me encantava nelas, Liliane de 2002? Elas falavam do que viviam com as suas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Verdade! Eram mestras de verdade!

Não acredita em mim? Espera mais um ano e verá!

Elas me ensinaram tanto sobre: como a Literatura é um eixo fundante da Alfabetização, que posso usar os textos da tradição oral para leitura e escrita das crianças, a olhar e ler o que já sabem e não fazer “saltar” primeiro o que ainda não sabem. E mais que tudo isso foi: é possível uma alfabetização em que o diálogo sobre os saberes que as crianças trazem e as formas como pensam são um eixo fundamental para as suas aprendizagens.

Está bem pertinho de você descobrir isso também!

Um até breve...

Liliane, nesta breve carta tentei me afastar do monologismo, assim como faço enquanto professora alfabetizadora, briguei com ele bravamente mesmo quando o monólogo da “professora que ensina e o aluno que aprende” tentou me vencer. O monologismo pode ser a presunção da palavra que acaba em si, crendo que só um fala, enquanto o outro escuta. E, Liliane, de 2002, como Bakhtin diz: “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. Percebeu como a linguagem reflete e refrata os aspectos ideológicos? Não segui uma ordem cronológica de fatos para te dizer como encontrei todas as forças e as juntei nesse enunciado, porque desde a tese que eu não gosto de trabalhar com uma perspectiva historicista de causa e consequência. Assumi a perspectiva do limiar de Bakhtin, em que a força de transformação está no ato, nessa fração de segundos onde responsabilmente o

humano responde e traz à tona as perspectivas ideológicas que o constituem.

É assim que eu defendo a alfabetização também, um encontro de textos em um contexto, e ele tem tom. Aprendi com Bakhtin que isso é o tom emotivo-volitivo da linguagem. Ele diz que “o tom não é determinado pelo conteúdo concreto do enunciado ou pelas vivências do falante, mas pela relação do falante com a pessoa do interlocutor (com sua categoria, importância etc.)”. O tom é um aspecto importante do discurso, tom esse que, com razão, você observa em 2002 sem saber bem o seu amplo sentido.

Geralmente, não damos atenção aos nossos incômodos. Naturalizamos-os como algo particular; mas como te disse, quando ele deixar de ser individual para você e virar indignação, gerará transformação. A dificuldade na alfabetização das crianças das classes populares, te garanto, não é um incômodo só seu! Encontrará tantas professoras e professores incríveis que lutarão com suas vidas neste campo de disputa que é político e ideológico, que você não vai acreditar. Talvez, nessa parte da carta, ainda tenhas dúvidas se quero te trazer algo pronto que aprendi; você me conhece melhor do que ninguém, eu jamais faria isso. Jamais permitiria que alguém trouxesse um conhecimento como superior ao conhecimento da professora alfabetizadora em um manual do que ela tem de fazer. Combato essa hierarquia de saberes subalternizantes o tempo todo na vida, na pesquisa e na escrita, por isso, busquei você nesse diálogo.

Em você, em mim, em cada professora está a capacidade de criar um mundo novo em relação com o outro; a partir daqui eu te peço que nunca mais deixe que alguém tente tirar de você essa força. Em cada encontro, provoque escrituras que transformem o mundo com as crianças com as quais você se relaciona. Esse é o desafio, a meu ver, das práticas de alfabetização nas escolas: provocar escrituras com potência de transformação de si, das crianças e do mundo.

Eu tenho conhecimento das exigências formais dos currículos oficiais e da falta de material que você sofre hoje. Sei que tens, nessa

escola, apenas gibis que levou da sua casa e uma Sala de Leitura, que também é usada como sala de professores. Como despertar o prazer e o interesse pela leitura se não há livros, ou eles estão inacessíveis nas escolas, trancafiados em Salas de Leitura que não são para ler?

Eu não quis fazer uma catalogação das experiências vividas por mim, pois você viverá as suas e elas é que te constituirão. Eu acreditei no diálogo do início ao fim, apesar de ele ser cada vez mais difícil hoje em dia. Pesquiso com Bakhtin as forças libertárias da polifonia dostoiévskiana e não tenho, nem quero ter, álibis enquanto alfabetizadora: luto para que a alfabetização das crianças aconteça a partir dos seus enunciados, que são potentes e acessam através da linguagem o Grande Tempo (a História da humanidade, segundo Bakhtin). Assim, respondo com a minha vida às suas jovens e tão maduras inquietações. Não desista, elas me moveram e me fizeram encontrar você aqui, nesta carta.

Me despeço de ti com um até breve, pois sei que ainda vamos nos encontrar, e o faço com as palavras de Miza, querida companheira do Grupo Atos, que escreveu ao ler a tese que te contei que defendi. Uma escritura tão cuidadosa, que me transformou:

“Vi você vendo o problema da formação de professores acontecendo na atualidade, como problema desta realidade, mas também como possibilidades de o humano existir em liberdade, na alteridade.

Você afirmou com força e no encontro contigo aprendo, descubro, e sei que estou agora em formação, pois contigo vejo que:

Formação é o que está em abertura

É o ponto do limiar, do encontro

É potência de transformação

É princípio de coexistência desde o nascimento à morte

É valor da própria vida

É estado permanente de abertura ao outro, ao acontecimento e ao imprevisível.

É o horizonte ideológico que está em constante formação

A formação é potente quando acontece no coletivo, pois, como você afirma: o coletivo é a assunção da presença do outro com alteridade radical nas lutas cotidianas contra as lógicas de isolamento e individualidade identitária. Formação é conscientização, política coletiva. É superação do caráter privado e constitui-se como formação histórica do próprio mundo”.

Assim, hoje, acredito na formação de professores e na alfabetização, quando juntos provocamos mudanças em nós e no mundo. A alfabetização, vivida neste abismo, se torna o lugar do acontecimento em que se ama e se escuta o outro. “Quando o presente se torna o centro da orientação humana no tempo e no mundo, o tempo e o mundo perdem o seu caráter conclusivo tanto em seu todo como em cada uma das partes. Muda radicalmente o modelo temporal de mundo: este se torna um mundo onde não existe a primeira palavra (o princípio ideal) e a última ainda não foi pronunciada”.

Liliane, de 2002, a última palavra pronunciada sobre alfabetização é aquela que ainda será pronunciada pelas crianças que ainda serão alfabetizadas...

Com amor,

Liliane

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

Entre laços e entrelaços: à docência tecida em mim

Viviane Lontra

É por isso que guardamos na memória aquilo que possui maior significação ou maior impacto em nossas vidas, mesmo que seja um momento fugaz, curtíssimo e que jamais se repetiu ou se repetirá. É por isso também que, muitas vezes, não guardamos na memória um fato inteiro ou uma coisa inteira, mas um pequeno detalhe que, quando lembrado, nos traz de volta o todo acontecido (Chauí, 2000, p. 162 e 163).

O convite dos grupos ConPAS (UFRJ e UERJ), coordenado por professoras que tanto admiro, para compor um capítulo neste livro que se propõe a traçar uma história outra sobre a alfabetização, chegou como um presente em minha trajetória de quase 30 anos de docência. O movimento exigido pela escrita dessa narrativa conduziu-me a momentos preciosos, onde o chão da sala de aula e a vida vibrante das escolas me ensinaram tanto quanto as teorias que abracei. Foi uma viagem no tempo, percorrendo os caminhos que me formaram e me formam, redescobrimo, em cada recordação, os gestos e escolhas que, silenciosamente, teceram e ainda tecem minha jornada como professora alfabetizadora.

Esse processo confirmou em mim a ideia de que a docência é uma construção constante e pulsante, tecida nos laços de afetos e nos entrelaços dos encontros e desafios que atravessamos ao longo de nosso desenvolvimento profissional. Laços e entrelaços que, como fios invisíveis, silenciosamente bordam um tecido singular que vem me fazendo professora.

Minha proposta nessa narrativa, então, é compartilhar as recordações que ainda vibram sem importar tanto com a ordem cronológica dos acontecimentos, entendendo que o que está sendo

narrado aqui fez e faz parte de minha travessia constante de formação: lembranças soltas de acontecimentos que passaram e ficaram.

Os fios que formam...

Há uma professora que nasce nos corredores da universidade, entre livros e teorias, traçada em conceitos e debates que despertam e nutrem o pensamento. Ela carrega na mente o desejo de mudar, de ensinar, de tocar vidas. É formada por páginas e encontros, e se molda nas reflexões acadêmicas, como uma escultura sendo talhada aos poucos. Nessa jornada, aprende os caminhos da didática, as estratégias do ensinar, e se fortalece para o que ainda está por vir.

Mas há outra professora que desperta no chão da sala de aula, onde o saber se materializa ganhando corpo e forma. Ela se revela no brilho dos olhos curiosos, no som das palavras titubeantes, no silêncio cheio de significados. Essa professora nasce no calor do contato, no improvisado do cotidiano, nas mãos que seguram o giz e no olhar que acolhe cada descoberta. É forjada pelo movimento vivo do ensinar e do aprender, em uma troca constante com as crianças que a fazem, dia após dia, reconhecer-se, sempre, professora.

Entre a que se forma na universidade e a que nasce na sala de aula, há um diálogo silencioso. Uma complementa a outra, como partes de um todo que se constrói ao longo da vida. A *prácticateoriaprática*, tudo junto mesmo, como dizia a professora Nilda Alves (2008), se encontram e, juntas, formam uma professora inteira – que sabe que o saber acadêmico só ganha sentido quando encontra a realidade pulsante da sala de aula, e que o toque humano da docência é a verdadeira essência de sua profissão.

Ali, no entrelace dessas duas, surge aquela que não apenas ensina, mas aquela que aprende-ensinando e ensina aprendendo, se transformando a cada dia, junto aos estudantes e seus familiares e às redes de apoio da comunidade escolar.

Aprender-se professora: parte 1

Leonor Alves Lontra: assim se chamava minha avó, uma mulher forte e guerreira que aprendeu a ensinar na primeira metade do século XX, em um contexto patriarcal e conservador. Não teve formação específica para o magistério, algo comum na época, quando ser professora era visto como uma "missão" para os que tinham "vocaçãõ". Ela morava no interior, numa casa em uma Usina de Açúcar e deu aulas na casa de seu pai para os trabalhadores daquele lugar, depois continuou o ofício com filhos dos familiares e amigos, sem qualquer remuneração.

Quando nasci, ela já não dava mais aulas, mas as memórias daquela fase de sua vida fluíam em incontáveis histórias que nunca se cansava de contar. E eu, por minha vez, nunca me cansava de ouvir. Adorava saber das sabatinas... Ela dizia que todos precisavam saber a tabuada, as capitais do Brasil, e responder sem hesitar. Tentava fazer isso comigo e com minhas irmãs, e era engraçado vê-la nos "sabatinar" com sua postura firme, o que sempre terminava em gargalhadas e lembranças saudosas: "Na minha época, as crianças sabiam tudo na ponta da língua...", "A caligrafia era de dar gosto...", "Eu começava e eles completavam as frases...". E eu ficava imaginando como teria sido minha avó-professora."

Trazer a história da vó Lola para este relato sobre minha docência é essencial, pois foi dela que, sem dúvida, veio o primeiro sopro que despertou meu desejo por essa profissão.

Minha mãe também é professora de educação básica, mas sua trajetória se deu em um contexto diferente do de minha avó. Na segunda metade do século XX, formou-se no Curso Normal, em um Instituto de Educação. Apesar de ter trabalhado por um curto período, não fez da docência sua profissão. Para ela, a formação docente foi uma imposição.

E eu, que ouvia com encantamento as infinitas histórias vividas por minha avó no interior, sempre contadas com a alegria de quem ensinava a criança na roça, aventurei-me na mesma

profissão. Entre 1995 e 1998, já ao final do mesmo século, cursei a habilitação específica de 2º grau para o Magistério de 1º grau - nomenclatura que substituiu o Curso Normal, após mudanças na legislação e nas adequações do campo educacional. E, desde então, sou professora da escola da Educação Básica.

Três gerações em um mesmo século, atuando em diferentes momentos históricos, unidas pela mesma profissão. Uma profissão que passou - e continua passando - por diversos modelos de formação, de legislação, mecanismos de recrutamento, e transformações na compreensão do que é ser professora, assim como nas concepções de ensino, aprendizagem e infância.

Se, no início do século XX, minha avó se tornou professora por ser uma das poucas alternativas possíveis para as mulheres, e no meio do mesmo século, minha mãe assumiu a docência por imposição, eu, ao final, em um contexto diferente, tive a oportunidade de fazer da docência uma escolha consciente e pessoal. Foi assim que, na formação de nível médio, encontrei a possibilidade de iniciar minha carreira docente antes mesmo de ingressar na graduação.

Aprender-se professora: parte 2

Assim que terminei a formação em magistério, com 18 anos, ingressei no Curso de Pedagogia da UFRJ e comecei a trabalhar como professora da Educação Infantil. Desde então, os “pequeninos” ganharam destaque em minha paixão por ensinar. Rememoro o sentimento de alegria com que ia para a escola. Ser professora era tudo o que eu queria! E, por mais que essa exclamação possa soar um tanto romantizada, naquele momento, o contexto em que me via, o cuidado e carinho com que fui acolhida, possibilitou-me uma inserção profissional que favorecia a (re)afirmação dessa constatação: ser professora era, de fato, tudo o que eu queria!

Na pequenina escola de minha primeira experiência profissional, eu podia ousar. A diretora, uma pessoa querida,

também professora de uma escola que formava professores, se encantava em ver a "menina" recém-ingressa na universidade em ação. E eu me lançava, tentando tudo o que aprendia e imaginava. Arrancava os murais com desenhos prontos e os preenchia com as criações das próprias crianças. Recusava-me a fazer "cocar de índio" de papel colorido imitando penas; questionava as orelhas de coelho na Páscoa; criticava as espadas de papel feitas para comemorar o dia da independência do Brasil... Algumas mudanças consegui implementar, outras, compreendi que precisavam de uma reflexão mais profunda.

O fato é que eu era ainda muito jovem e ingressei na graduação em Pedagogia na UFRJ em uma época em que poucas professoras possuíam formação superior. Eu, então, levantava questionamentos e críticas que não eram comuns na escola, e isso causava estranhamento e certa resistência ao novo, mas também despertava curiosidade e reflexões que, aos poucos, foram se transformando em valiosos diálogos sobre a prática docente.

Ao concluir a graduação em Pedagogia, em 2001, comecei a trabalhar em uma escola tradicional particular confessional do Rio de Janeiro e me tornei a professora mais jovem da instituição. Nesse ambiente, eu, recém-chegada, e as professoras antigas, unimos forças, criando estratégias para garantir nossa permanência na escola. Naquele momento, já fazia cinco anos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) havia estabelecido diretrizes para a formação de professores do ensino básico em cursos de Licenciatura, e a direção da escola, como condição para a continuidade no trabalho, estipulou um prazo para que as professoras sem diploma universitário concluíssem a graduação.

Minhas colegas professoras esbanjavam saberes e fazeres de sala de aula, uma sabedoria moldada no cotidiano. Percebia isso nas conversas durante os intervalos, quando uma contava à outra como havia resolvido, a tempo, uma questão do planejamento. Elas olhavam espantadas para a "jovenzinha" recém-contratada.

Eu era a menina com faculdade; elas, as "senhoras" com muitos saberes da prática, que logo se inscreveram na faculdade mais

próxima. Nesse processo, desmistificaram para mim a crença no 'poder' absoluto do conhecimento acadêmico, que, ali, se mostrava insuficiente para resolver os conflitos diários da sala de aula.

Elas sabiam muito, e eu queria aprender tudo. Observava, pelas janelas e portas abertas, o jeito de falar, de se posicionar, de conversar com as crianças, de chamar atenção, de brincar. Por outro lado, elas mistificavam os saberes acadêmicos e desvalorizavam seus próprios conhecimentos. Foi então que encontramos uma tática: eu ajudaria com os trabalhos exigidos pela faculdade, e elas me ensinariam tudo o que eu precisava para me manter naquela escola.

Naquela época, estudar e escrever sobre Vygotsky, Piaget, Freinet, Freire, além de preparar planos de curso, aula, atividades e projetos, parecia muito mais fácil do que lidar com uma turma de 25 crianças pequenas da Educação Infantil, todas agitadas, curiosas e ansiosas. Para elas era exatamente o contrário.

Eu me sentia sob uma tempestade de desafios: como não chamar atenção dos passantes com uma turma aparentemente desorganizada? Como "controlar" a agitação? Como usar tinta sem sujar todas as mesas e o chão? Como trocar as roupas molhadas da natação pelo uniforme antes da chegada dos pais? Lembrar de vestir casacos e capas de chuva nos dias frios? Resolver uma briga com justiça por causa da troca de um salgadinho por uma maçã? Como colocar o planejamento em prática? Conseguir ler as agendas, responder aos bilhetes das famílias e, ao mesmo tempo, dar atenção às crianças? Caminhar pela escola sem atrapalhar as outras turmas? E evitar o olhar repreendedor da coordenadora ao ver o "caos" em minha sala? Como dar conta de tudo isso?

Minhas colegas eram minhas *ensinantesaprendentes*. Maravilhosas, permitiam que eu assistisse às aulas e me ensinavam os pequenos-grandes detalhes... e eu, por minha vez, me tornava *ensinanteaprendente* quando me sentava com elas para explicar o trabalho que acabara de redigir ou o projeto recém-elaborado. Era uma troca potente, que, dia após dia, me dava cada vez mais autonomia para traçar meu caminho naquela escola e, a elas, a confiança para elaborarem, por conta própria, seus trabalhos,

projetos e planos. Nossos *encontrosplanejamentosconversas* foram se transformando, ganhando questionamentos e embasamentos que aprendíamos mutuamente e no cotidiano, percebendo juntas o caráter processual da formação, numa troca repleta de afetos.

Hoje percebo que as crianças também eram minhas *ensinantesaprendentes*. Se com as professoras, que já tinham longa experiência, aprendi técnicas para lidar com aquela instituição, com as crianças fui descobrindo e desenvolvendo um jeito “Vivi” de ensinar, sem prescrições nem manuais.

Logo depois, fui aprovada em um concurso para a rede municipal de educação do Rio de Janeiro que me conduziu a um novo e inusitado cenário: um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), localizado em um dos bairros do Complexo do Alemão. Ali, as experiências escolares me desafiaram a estudar e compreender o “fracasso escolar” e a abraçar o não-saber como uma poderosa oportunidade de aprendizado.

Descobri que cada ambiente tem muito a ensinar e era necessário abrir-me para o novo, permitindo que minha intuição, meus sentidos e a “leitura” do espaço me guiassem. As encantadoras e complexas histórias de vida daquelas crianças, as experiências daquela comunidade e os saberes das colegas mais experientes se entrelaçavam com os que já habitavam em mim, formando um rico tecido de aprendizado e descoberta.

Morava no mesmo entorno geográfico. O CIEP se localiza no mesmo bairro do lar que conheci desde que nasci. Brinquei nas ruas, nas pracinhas, frequentei o comércio e a Igreja local. Muitos estudantes também acessavam os mesmos espaços que eu, mas é intrigante perceber que o contexto geográfico nem sempre se alinha ao sócio-histórico. Na escola, aquelas crianças, fisicamente próximas, mas distantes em minha compreensão – talvez antes invisibilizadas – nos viam como “as do asfalto”, enquanto nós as reconhecíamos como “as do morro”. Essa percepção carregava consigo profundas diferenciações sociais, culturais, econômicas e educacionais.

Se não fosse o trabalho naquela escola, talvez jamais soubesse que, na favela avistada da janela do meu apartamento, havia famílias que gerenciavam a água guardada em baldes para o uso durante uma semana inteira. Recordo-me de uma vez em que perguntei a uma criança por que não usava o uniforme todos os dias. Ela me contou que estava sujo e que precisava esperar a água cair na quarta-feira para lavar, pois os baldes restantes em sua casa só podiam ser usados para o banho. Outra vez, cuidei de uma criança que ardia em febre, com a mão ferida e inchada, precisando ser levada às pressas para a emergência. Enquanto dormia, um rato havia roído sua mãozinha que estava suja de chocolate. E há tantas outras histórias guardadas em minhas memórias docentes que revelam não apenas o quanto aquele contexto era um “mundo à parte” do meu – talvez inexistente em minhas construções ideológicas – mas também o quanto a *prácticteoria* educativa extrapola o estudo da Didática, o trabalho com conteúdo e as teorias e metodologias pedagógicas. É nesse entrelaçar de vivências que a verdadeira educação se revela, desafiando as barreiras do conhecimento e expandindo horizontes.

Dez anos depois, em 2011, fui aprovada em um concurso para o Setor Multidisciplinar do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ), uma escola que forma professores. Nesse espaço, onde exerço minhas funções atualmente, conheci uma nova dimensão da carreira docente: o Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Diferente de todas as minhas experiências profissionais anteriores, a nova carreira trazia o desafio de um regime de 40 horas com Dedicção Exclusiva (DE), em uma docência que une de forma indissociável os pilares de ensino, pesquisa e extensão.

No CAp, um dos principais objetivos é formar professores. Por isso, licenciandos realizam seus estágios em nossas turmas e, ao abrir nossas salas de aula, também nos abrimos para o processo contínuo de aprender a ensinar. Esse contato nos leva a repensar constantemente nossas práticas pedagógicas, tornando-nos corresponsáveis pela formação dos futuros educadores, enquanto

nos transformamos por meio desse diálogo contínuo e enriquecedor.

Quero compartilhar minhas experiências, e elas pulsam dentro de mim, buscando espaço para serem ditas. Mas antes, sinto a necessidade de contextualizar de onde venho e como, ao longo da jornada, fui aprendendo a ser professora. Essas memórias, costuradas pela vivência e pelo aprendizado, são a essência do que me tornei. Agora, ao entrar no território das minhas lembranças de ação, volto a cada sala de aula, a cada encontro, trazendo à tona os momentos que me moldaram e me ensinaram. São essas histórias que carregam o fio condutor da minha trajetória docente, e é por elas que começo a contar (ou continuo contando...).

Recordações: parte 1

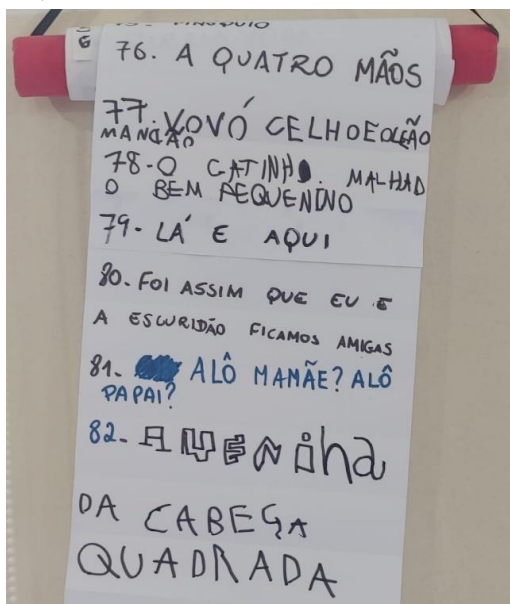
Recordar: Do latim re-cordis: tornar a passar pelo coração (Eduardo Galeano, 2002).

Quando fui aprovada para o município, iniciou-se o que chamo de minha “dupla jornada docente”. Pela manhã, mergulhava na dura realidade da educação pública: a escassez de materiais, a violência que permeava o ambiente, a fome que rondava as crianças, a sensação constante de estar em meio a uma guerra. Eu trabalhava em um CIEP no Complexo do Alemão. À tarde, o cenário se transformava drasticamente: uma escola onde os recursos não apenas atendiam às necessidades, mas extrapolavam, abrindo horizontes e possibilidades. Essa contradição diária não apenas me desafiava, mas também me fazia refletir profundamente sobre as desigualdades que atravessam a educação.

Minha ação era constantemente atravessada por questionamentos, e as dúvidas, misturadas com uma angústia latente, preenchiam meus pensamentos. Sentia uma urgência pulsante de fazer a diferença na vida daqueles alunos. Ser professora me encantava, mas a dicotomia entre as duas realidades escolares me lançava em reflexões profundas sobre meu papel. Em

uma escola, eu via crianças lambendo apenas o recheio de um biscoito, descartando o restante; na outra, via crianças recolhendo do chão qualquer pedaço de biscoito para comer. Eu me perguntava: de que maneira eu poderia intervir? O que seria capaz de fazer para transformar, ainda que minimamente, aquele cenário? Acomodar-me ou acostumar-me a essa realidade eram ideias inconcebíveis. Eu precisava agir!

E, em meio àquele turbilhão de certezas e dúvidas, lancei-me profundamente no cotidiano, tentando extrair dele o que poderia me guiar. Logo percebi que não bastava chegar com um planejamento impecável nas mãos; era necessário primeiro “sentir o clima”, observar antes de qualquer proposta. Ouvir os silêncios, decifrar os gritos, entender o não dito. Era preciso mais que metodologia, era uma questão de intuição, de estar com os sentidos despertos, de ser flexível. Ali, a paciência se fazia essencial, assim como o controle emocional e, acima de tudo, o respeito ao outro, à trajetória de cada um.



Lembro que, no início, contava histórias e mais histórias... Folhinhas mimeografadas e páginas de exercícios dos livros pareciam inúteis. A resistência se manifestava na indiferença, nas brigas e nas recusas a qualquer proposta “de cima para baixo”. Foi então que, nas cirandas de leitura, encontrei uma forma de criar um vínculo. Não foi fácil. Logo percebi que não bastava apenas eu

trazer as histórias dos livros; as crianças também queriam contar as histórias delas... e não era fácil ouvi-las. Muitas vezes precisei

conter minhas próprias emoções. Ouvi relatos reais de medo, insegurança, violência. Mas também ouvi histórias de luta, de conquistas, de resiliência, de sonhos... As rodinhas se tornaram nosso espaço de catarse.

Por fim, as crianças começaram a pedir mais e mais contos e, então, passaram a criar os seus próprios. Foi assim que nos conquistamos mutuamente, iniciando uma jornada de leitura e escrita que floresceu entre nós.

Depois disso, nossos textos passaram a ser nossas histórias, e nosso currículo foi criado e reinventado, pois percebia que isso gerava mais resultados do que simplesmente reproduzir exercícios prontos. Criamos um espaço onde cada palavra pulsava com vida e significado.

Ainda hoje, faço das histórias um elo em minhas salas de aula. Sempre inicio a contação com uma canção que acolhe, aproxima e abre as portas para a magia das narrativas. No ano passado, começamos a registrar os títulos dos livros que líamos em um grande rolo, e somamos mais de 130. Este ano, ao completarmos 50 livros lidos, celebramos com uma festa literária, onde cada criança se vestiu como um personagem de uma das histórias. Quando atingimos 100 livros, comemoramos com a festa das flores; todos vestiram roupas floridas e recitamos poesias. Agora, estamos ansiosos pela festa dos 150 livros... ainda não sei o que virá pela frente. E essa é a beleza da nossa profissão: cada dia é uma surpresa, cada momento é único, e deve ser celebrado e vivido em sua plenitude.

De volta ao ano de 2003, com obras no CIEP em andamento, fui transferida para uma Escola Municipal próxima, onde o desafio e a magia da Educação Infantil me aguardavam. O cenário era tumultuado: algumas crianças haviam perdido suas casas após uma forte chuva que devastou a comunidade vizinha. As brigas eram constantes, a impulsividade ultrapassava os limites do respeito, e a falta de vínculo tornava o diálogo quase impossível. Algumas crianças carregavam uma baixa autoestima, enquanto outras estavam frequentando a escola pela primeira vez.

Foi nesse ambiente desafiador que eternizei na memória o projeto desenvolvido com aquele grupo que chamamos de “Pode entrar, a casa é nossa”, composto por quatro etapas que se desenvolveram ao longo do ano. Dentro dos limites deste texto, compartilho aqui fragmentos dessa memória.



Observava, em minhas aulas, que para aquele grupo, a ideia de casa carregava um significado profundo, presente nas suas ilustrações, conversas e brincadeiras. Uma manhã, após o café, notei que a escola descartava diariamente cerca de 40 caixas de leite utilizadas no preparo do lanche. Naquele momento, enxerguei no lixo uma

oportunidade de concretizar nossas descobertas e fortalecer os laços entre as crianças e a comunidade educativa: construiríamos juntos uma casa simbólica.

Pedimos às merendeiras que guardassem as caixas de leite, transformando-as em nossos tijolos para a construção da nossa casa. A ideia foi acolhida por muitos: funcionários, pais e estudantes se uniram a nós, e, a cada dia, recebíamos um número crescente de caixas. Juntos, começamos a dar forma ao nosso sonho, e a casa se tornava um símbolo de união e criatividade, refletindo o espírito de colaboração que estava nascendo entre nós.

Começamos a aproveitar aquele material que preenchia nossa sala de aula: levantávamos hipóteses sobre a quantidade de caixas recebidas e reinventávamos o material, montando castelos, carros, foguetes, aviões e bonecos. Construíamos torres de caixas para medir nossa altura e fazíamos jogos de encaixe, quebra-cabeças, trilhas, labirintos e jogos de contagem.

Essa abordagem lúdica não apenas ampliou as possibilidades de aprendizagem, mas também permitiu que as crianças explorassem a criatividade e a colaboração de uma forma divertida. O ambiente se encheu de risos e novas descobertas, à medida que cada um contribuía com suas ideias para transformar as simples caixas de leite em ferramentas de aprendizado e diversão.

Eu contava 25 caixas de leite e, então, combinamos que faríamos uma casa com mais de 25 caixas para que eu pudesse ficar em pé dentro dela. A princípio, achei que seria impossível erguer uma casa tão grande, mas, com o apoio de muitas pessoas da escola, a construção começou a ganhar vida. Tijolo por tijolo, a casa foi tomando forma, tornando-se linda e cheia de vida.

As mães auxiliaram, embrulhando tudo com jornais e encartes de mercado. Todo o material que usamos teria como destino o lixo: caixas de leite vazias, encartes, folhas de revistas, jornais, papelão, sobras de cartolina e um pedaço de madeira para a base. Assim, o projeto não apenas se tornou um símbolo de criatividade, mas também foi realizado sem custo algum, demonstrando como a colaboração e a reutilização podem transformar simples resíduos em algo significativo.

Transformamos o que poderia ser descartado em tesouros criativos, e, assim, a construção da nossa casa começou a ganhar vida. Cada peça trazia consigo uma história, e, enquanto trabalhávamos, fortalecíamos os laços entre nós, transformando a sala de aula em um verdadeiro ateliê de sonhos e imaginações.





À medida que a construção avançava, o ambiente escolar começou a se transformar. As crianças se envolviam com entusiasmo, trazendo suas ideias, decorando as caixas e compartilhando suas histórias. Cada caixa representava não apenas um tijolo, mas também

uma narrativa única, um fragmento da vida de cada um. As brigas diminuíram, os laços de amizade se fortaleceram e a autoestima de muitos começou a florescer. Sim, o nosso grupo agora tinha uma casa!

O projeto foi além da construção física da casa; ele se tornou um espaço de acolhimento e expressão. Criamos momentos de reflexão e celebração, onde todos podiam contar suas histórias, compartilhar seus medos e sonhos, e, juntos, redescobrir a força da comunidade. Assim, a casa feita de caixas de leite se transformou em um verdadeiro lar, onde cada criança podia sentir-se pertencente e valorizada.

Muito mais do que uma construção feita de caixas de leite, ali, juntos, erguemos algo maior. A cada tijolinho colocado, vimos crescer, junto com as paredes da casa, a esperança de que nossos sonhos também poderiam se concretizar.

Não quero nunca deixar de ter morada naquela casinha onde cabia o mundo inteiro!

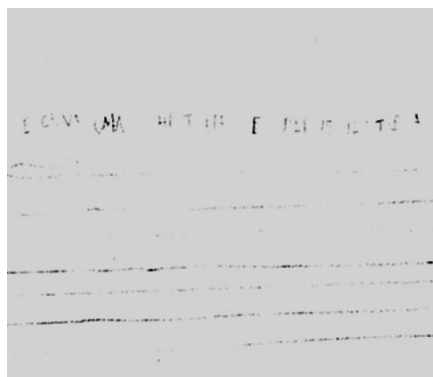


Há inúmeras outras experiências que gostaria de compartilhar, como no ano em que promovemos a troca de cartas entre as crianças do município e as da escola particular onde eu trabalhava. Essa iniciativa culminou em um encontro repleto de descobertas e trocas

significativas, onde a escrita se tornou um elo de conexão entre os pequenos.

Outra experiência marcante que trago na memória, que contribuiu para a desconstrução das concepções históricas sobre o exercício docente, foi a de uma turma que produzia suas próprias propostas de tarefas. Em uma classe de alfabetização em 2014, os alunos começaram a questionar os exercícios prontos, trazendo à tona seus saberes e não saberes. Nesse ambiente, o “sempre-novo” circulava entre nós, desafiando a ideia de que a professora era a “detentora” e “controladora” do saber escolar.

Essa dinâmica não apenas transformou o espaço de aprendizagem, mas também me permitiu perceber o potencial criativo e crítico de cada criança. Ao incentivá-las a elaborar suas próprias tarefas, percebi que a educação se tornava um processo colaborativo, onde todos aprendíamos juntos. Assim, a sala de aula se tornou um espaço de troca e descoberta, em que as vozes dos alunos se entrelaçavam com as minhas, gerando um conhecimento mais rico e significativo.



Foi nesse contexto que compreendi que é na construção coletiva do saber que reside o verdadeiro aprendizado, onde cada proposta e cada questionamento se tornam degraus para uma compreensão mais profunda do mundo que nos rodeia.

As crianças realizavam os exercícios dos colegas com imenso prazer e, em um acordo tácito, começaram a criar suas próprias regras. Elas combinavam como seriam as atividades e quem ficaria responsável por elaborar a próxima tarefa. Era fascinante observar como se apropriavam da linguagem escolar ao criar seus exercícios. As crianças não apenas utilizavam o campo discursivo e estético dos materiais escolares, mas também se preocupavam em deixar espaço suficiente para a realização das atividades nas folhas e mantinham processos formais na construção das tarefas.

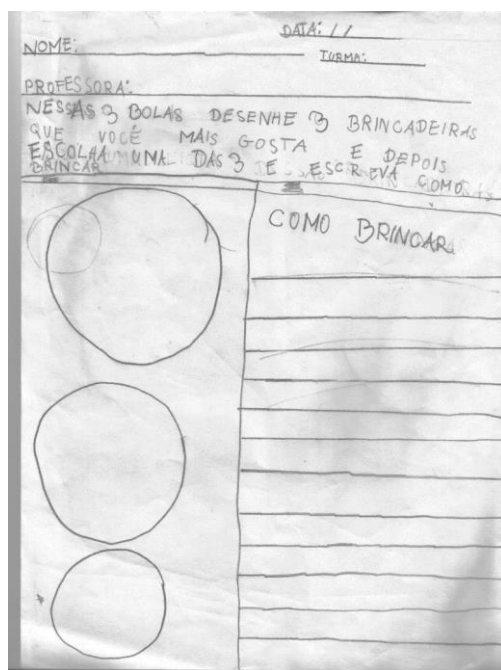


Figura 7: Tarefa preparada por uma criança do 1º ano do EF.

Esse envolvimento ativo transformou a dinâmica da sala de aula em um verdadeiro laboratório de aprendizado, onde cada

criança não apenas exercitava sua criatividade, mas também desenvolvia habilidades essenciais para a autonomia. Ao abraçar esse novo papel, a turma não só fez valer seu direito de aprender, mas também mostrou que a educação pode ser um espaço de colaboração e empoderamento. Assim, a experiência me ensinou que a docência se manifesta quando permitimos que as vozes das crianças sejam ouvidas, criando um ambiente em que todos se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem.

Hoje, percebo que, especialmente em grupos de alfabetização, onde o currículo exige o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, é fundamental que o ato de escrever seja desejado. A escrita deve servir para registrar as vivências e histórias de cada um, enquanto a leitura precisa ser uma experiência prazerosa, pois lemos textos para compreender algo sobre nossas vidas, e não apenas para responder a perguntas de uma suposta interpretação.

Compreendo que é no entrelaço das histórias vividas em sala de aula que a docência se realiza. Cada experiência é um fio que se entrelaça, formando uma tapeçaria rica e complexa. É nesse emaranhado de palavras e emoções, de desafios e conquistas, que se constrói o caminho da docência, onde cada interação e aprendizado se conectam, revelando a beleza do processo educativo. Assim, ao refletir sobre essa jornada, percebo que cada laço formado enriquece não apenas a mim como professora, mas também os alunos que compartilham dessa experiência, juntos tecendo uma história única de crescimento e transformação.

Ser professora alfabetizadora é, então, muito mais do que ensinar a ler e a escrever. É um convite à descoberta, uma abertura para o mundo. É ser parte da vida que cresce, que floresce, que vibra nas pequenas descobertas. É, com cada criança, tecer um fio invisível que a liga ao futuro, na certeza de que, naquele chão de escola, algo muito maior do que palavras será plantado. A cada criança que acolhi e a cada história que ouvi, construí não apenas o meu ofício, mas também um espaço onde os sonhos se entrelaçam com a realidade.

Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, I. e ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. Editora Ática, São Paulo, 2000.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

Como me fiz professora? Narrando memórias sobre minha formação como alfabetizadora

Jaqueline Luzia da Silva

Introdução

A tarefa de narrar memórias sobre minha experiência e trajetória como professora e alfabetizadora se constitui em uma ação desafiadora e gratificante, ao mesmo tempo. O desafio consiste em visitar memórias e selecioná-las de tal maneira que o texto possa contribuir para o debate no campo da educação. E a gratidão é explicitada pela própria trajetória, que não sem percalços, culmina em um trabalho que enriquece a própria vida, pois é a realização de sonhos e a concretização da tentativa de colaboração com a formação de sujeitos.

O objetivo central do presente artigo é apresentar minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional em um exercício que contribui para a compreensão da minha trajetória, na qual busco e atribuo sentidos. Este exercício é permeado por uma narrativa que tem como centro a minha formação e o meu envolvimento com a área da alfabetização.

Segundo Honorio Filho e Erbs (2020, p. 136), “a pesquisa (auto)biográfica se firmou como campo especialmente no trato da formação humana. Ou seja, utilizou-se das histórias de vida para levar o sujeito narrador ao melhor conhecimento de si e, portanto, para uma autoformação e autotransformação”. Assim sendo, a pesquisa (auto)biográfica tem uma relação direta com a história da educação. Para os autores, quando se trata de histórias de vida e formação, a categoria “biográfico” aparece nos estudos realizados, por tratar-se tanto da não-linearidade da vida quanto por estar diretamente influenciada pela cultura dos sujeitos biografados. Existem aproximações entre a pesquisa (auto)biográfica e a história

da educação, principalmente se houver uma abertura à interdisciplinaridade e até a transdisciplinaridade. Por isso, a pesquisa (auto)biográfica pode contribuir significativamente com a história e com a história da educação, principalmente, por valorizar a dimensão da experiência, da temporalidade e da memória.

Abrahão (2003) também destaca a importância da memória como elemento reconstrutivo da significação das vivências do narrador. Para ela, a memória é “o componente essencial na característica do(a) narrador(a) com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo” (Abrahão, 2003, p. 80). Aqui, a memória tem um papel destacado por trazer minhas vivências, como educadora, informando, significando e ressignificando as experiências narradas.

Segundo Josso (2020), as narrativas biográficas contribuem para a compreensão dos processos de formação, conhecimento e aprendizado. Desta forma, muito mais do que títulos ou currículos, as narrativas demonstram experiências, que podem ser reconhecidas e valorizadas em seu papel na sociedade e na história. O conhecimento construído na experiência pode ajudar a pensar sobre a constituição da identidade do sujeito. No caso da pesquisa (auto)biográfica, ocorre um mergulho sobre sua própria constituição enquanto sujeito social e na relação com os outros. Para a autora, a “história de vida” tematizada para explorar um problema específico, geralmente com vínculo com o itinerário profissional, mas também com temas existenciais, encontra lugar no âmbito do paradigma biográfico em ciências humanas.

Aqui, destaco as memórias como alfabetizadora de crianças, mas também de jovens, adultos e idosos, pois minha experiência começa justamente com estes últimos, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desta forma, falar da formação como alfabetizadora significa estar nestes dois espaços: no trabalho com as crianças e com a EJA, área na qual fui adentrando e me especializando, ao longo dos anos.

O início de minha formação docente

Vinda de uma família de classe baixa e moradora de uma comunidade na Maré, na Zona Norte do Rio de Janeiro, era preciso buscar uma formação que conduzisse ao mundo do trabalho. Por isso, fortemente influenciada por um grupo de amigas/colegas de escola, decidi prestar um processo seletivo para uma formação voltada para o Magistério, após o Ensino Fundamental, aos 15 anos de idade. Durante os três anos no “Curso Normal” (como era conhecida naquela época a formação de professores em nível médio), fiz estágios em escolas públicas e privadas. Assim, tive a oportunidade de conviver com diferentes realidades de salas de aula, que me permitiram uma aproximação com as questões que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem.

Esse contato direto com as escolas permitiu que eu fosse moldando a minha formação para o magistério, e o desejo de ser professora foi se consolidando cada vez mais. Assim, após o Ensino Médio, fiz um curso de Estudos Adicionais em Pré-escola. Como o Curso Normal havia me habilitado para que lecionasse nas turmas de 1ª a 4ª séries (primeiro ao quinto anos do Ensino Fundamental, atualmente), optei por estudar mais um ano e aprofundar-me na prática da Educação Infantil. E, durante este período, pude vislumbrar a possibilidade de fazer um curso de graduação. A área escolhida era Ciências Sociais desde o segundo ano. Escolhi este curso porque era o que completava meu desejo de trabalhar com a realidade, verificando, compreendendo e criticando as relações e os processos que se estabelecem na sociedade, ao mesmo tempo em que estudava e aprimorava conhecimentos de mundo que já possuía e discutia no meu meio social.

Para realizar o desejo de cursar uma graduação, era preciso estudar em uma universidade pública. Com este propósito, durante o ano de 1996, ingressei em um pré-vestibular comunitário (nos fins de semana), no bairro de Oswaldo Cruz, também na Zona Norte do Rio de Janeiro. Ao final do ano, prestei vestibular para três universidades e consegui classificação em duas delas

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e Universidade Federal Fluminense – UFF). Optei pela UFRJ por estar mais próxima a minha residência.

Durante o curso de graduação, aprendi muito e vi que era realmente o que esperava. Percebi que, além da formação acadêmica, adquiri um olhar especial para a realidade social. A área com a qual mais me identifiquei foi a Sociologia, na qual cursei licenciatura plena, por constituir-se em um espaço que me oportunizou a reflexão e compreensão crítica dos elementos que compõem a vida social, promovendo a consciência da vinculação entre as vidas dos sujeitos sociais e o rumo que toma a história.

Em 1998, comecei a trabalhar em um projeto chamado Espaço Vivo, uma parceria comunitária entre as Irmãs Missionárias do Sagrado Coração de Jesus (Igreja Católica), uma Organização Não Governamental (Grupo de Amigos da Vila do João e Adjacências - GAVJA) e a FIOCRUZ (Núcleo de Estudos Locais em Saúde – ELOS). Neste projeto, atuei como alfabetizadora de jovens, adultos e idosos, na comunidade da Vila do João, também na Maré. Apesar de não haver um grupo de troca, porque eu era a única professora do projeto, e de ser minha primeira experiência profissional, o resultado foi enriquecedor: aprendi e ensinei muito neste período. Este trabalho levou-me a à reflexão que Freire (2002, p. 27) faz sobre os atos de ensinar e aprender:

É que não existe *ensinar sem aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, com características próprias (modelo pedagógico, currículo, material didático, tempos, espaços,

processos avaliativos etc.) e funções definidas que objetivam o alcance de um direito negado historicamente, mais igualdade de acesso, condições de permanência e aprendizagens significativas na escola, de jovens, adultos e idosos, com trajetórias escolares prévias ou não. E compreende o que se chama aprendizagem ao longo da vida, no contexto da educação continuada, no sentido de garantir o direito de todos à educação.

Diante desta experiência, tenho a impressão de que a EJA me escolheu e não o contrário, embora isso seja improvável. Eu não tinha experiência com a alfabetização de jovens, adultos e idosos, mas aceitei o convite. Logo no início, recebi das irmãs missionárias dois livros. Um deles era *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1998) e o outro era *O que é método Paulo Freire*, de Carlos Rodrigues Brandão (2004). A partir da leitura destes livros, iniciei um trabalho em que foi preciso muito estudo e conhecimento da realidade na qual morava e atuava. Foi um período de muito crescimento pessoal e profissional, principalmente por me identificar cada vez mais com o ofício de ensinar na EJA, o que requeria de minha parte um aprofundamento sobre o que significava o trabalho realizado com jovens, adultos e idosos.

Foi na necessidade da formação docente que me descobri incompleta, principalmente pelos desafios encontrados neste trabalho. E foi em Freire que reconheci que somos incompletos, inacabados. Ele afirma que o processo de conscientização proporciona o reconhecimento do próprio inacabamento do ser humano, que percebe a trajetória da vida social como uma construção (e reconstrução) permanente.

Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. [...] Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento (Freire, 1998, p. 55).

Minha trajetória perpassa sempre o caminho da alfabetização, desde o início. É um tema que instiga minha curiosidade e com o qual me identifico por relacionar aquilo que é uma necessidade na

realidade brasileira e uma aprendizagem que posso definir como uma redescoberta do mundo, tomada de consciência e comprometimento com a transformação da realidade em que vivemos. Foi sobre este tema que busquei aprofundamento durante todos os anos que se seguiram desde aquela primeira experiência na Vila do João. O ofício de ensinar na alfabetização representa também um desafio, principalmente nos anos iniciais da EJA, por ser esta necessidade de aprendizagem a principal motivação dos sujeitos que se matriculam na modalidade. Mas também no trabalho com as crianças, a alfabetização apresenta-se como uma tarefa igualmente desafiadora.

Atuei no projeto Espaço Vivo durante um ano, quando fui aprovada no concurso público para professores da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), e fui enviada para trabalhar no bairro de Santa Cruz (Zona Oeste), na comunidade de Antares.

Da escola pública à escola pública

Em meu primeiro trabalho como professora da escola pública, atuei em uma escola municipal, com uma turma de Educação Infantil, até março de 2000, quando já estava com uma turma do Projeto de Aceleração da Aprendizagem, um projeto de correção de fluxo da SME/RJ. Porém, pedi cessão à 10ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), por causa da distância entre a universidade e a escola, o que me impedia de continuar normalmente meus estudos.

Fui cedida à Escola Municipal Baixa do Sapateiro, na Maré, onde comecei a trabalhar com uma turma de 3ª série. Esta escola era uma Classe em Cooperação. Foi nesta escola que conheci um trabalho de alfabetização diferenciado das escolas que comumente encontramos, vivenciei o ofício de ensinar para a alfabetização voltada para as crianças, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste trabalho, encontrei um grupo de professoras engajadas em um processo de transformação pedagógica. Este grupo não utilizava

cartilhas e não baseava suas atividades apenas nos livros didáticos. A alfabetização acontecia a partir da realidade dos estudantes e havia uma valorização daquilo que eles traziam à escola.

Esta experiência foi descrita na Dissertação de Mestrado de Stella Macedo (2004), na qual ela narra a trajetória e o encontro desse grupo de professoras, algumas com pouco tempo no magistério, como eu, mas com muita vontade de realizar um trabalho de qualidade e transformação da realidade que se apresentava para nós. A pesquisa da autora teve como principal objetivo narrar o processo de formação em serviço destas professoras no sentido de compreender os conhecimentos que compõem a própria formação. Ela descreve e analisa as discussões, os encontros, a prática e a formação de cada uma das professoras e, ao me ver no texto de Macedo, percebo o quanto foi importante para mim esta experiência na Escola Municipal Baixa do Sapateiro. Tomando emprestado o conceito de Freire, quando foi convidado a trabalhar no SESI, minha trajetória nesta escola foi o *tempo fundante* de minha carreira docente.

Escolha é uma palavra que define esta experiência. Tanto a escolha da Maré, quanto a escolha das escolas onde trabalhei. Esse grupo engajado de professoras me ajudou em minha constituição enquanto educadora. Se há um momento na minha trajetória em que eu me tornei professora, foi nesta escola. Foi o meu “nascimento” como professora.

Trabalhar na mesma comunidade onde morava representava algo muito especial. Identificar-me com meus alunos, que foram criados na mesma realidade em que cresci, tinha um diferencial. Reconhecia suas angústias e anseios, compartilhava suas vivências e, principalmente, acreditava em suas potencialidades, no sentido de conquistarem seu espaço, como eu vinha tentando conquistar, e libertarem-se das amarras da exclusão social a que estão submetidos todos aqueles que habitam as comunidades carentes.

Mas meu desejo de voltar para a EJA ainda estava comigo, mesmo trabalhando com as crianças na Baixa do Sapateiro. Por isso, em 2000, comecei a trabalhar novamente com um projeto de

alfabetização para jovens, adultos e idosos, no período da noite. O Projeto foi dirigido por uma Organização Não Governamental, o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (Ceasm), e teve duração de oito meses, na comunidade da Baixa do Sapateiro. Diferente do outro projeto do qual participei, neste havia um grupo de professores e a troca entre os educadores e a coordenação pedagógica fazia com que o projeto caminhasse proveitosamente e com sucesso. Tanto que ao final dos oito meses, 13 dos 18 alunos da turma ingressaram no Projeto de Educação Juvenil (PEJ) da Rede Municipal de Educação, dando continuidade aos seus estudos. Nesta experiência, eu vi meus alunos da EJA construindo um senso crítico e uma autonomia social muito importantes, inclusive para a continuidade dos estudos e para novos aprendizados para além da escola.

Prestei novo concurso em 2001 e assumi uma nova matrícula na SME/RJ, em 2002. Como meu desejo era ter a oportunidade de trabalhar no PEJ, busquei vaga em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), mas não a encontrei. Assim, permaneci com duas matrículas na escola em que já trabalhava, atuando com duas turmas de crianças, na alfabetização. Este trabalho foi muito formativo em minha trajetória, pois neste momento estudei muito e busquei compreender melhor o processo de alfabetização. Foi também nesse período que fui reconhecendo a importância da formação docente para a alfabetização, tão necessária em um trabalho reflexivo e comprometido com o fazer pedagógico.

Este foi um momento de transição, pois a comunidade conquistou um espaço para a construção de uma nova escola, em outra comunidade, na mesma comunidade em que eu morava, Vila dos Pinheiros. O período de transição foi marcado por um longo tempo em que a escola funcionou em espaços improvisados, containers que funcionavam como salas de aula, sala de leitura, sala da direção, sala dos professores, cozinha, refeitório e banheiros. A escola foi sendo construída ao lado deste espaço improvisado e podíamos acompanhar a obra.

Em 2004, a escola ficou pronta e foi batizada com o nome de Escola Municipal Professor Paulo Freire, a primeira escola da Rede com o nome deste educador. Este fato garantiu muito orgulho de trabalhar nesta escola e proporcionou a todos os envolvidos nela muito prazer em estar neste espaço, ainda mais por termos deixado as condições insalubres do outro espaço em que a escola funcionou por anos.

Durante o ano de 2002, concluí o curso de licenciatura realizando um estágio no mesmo colégio em que cursei o Ensino Médio, nas aulas de Sociologia. Essas idas e voltas aos espaços de formação representam o desejo de contribuir, em retorno, às pessoas e aos lugares que me ensinaram a ser professora. Este retorno, em especial, ajudou-me a amadurecer minha docência em outro nível de ensino, com jovens e adultos que buscavam a formação para o magistério. Assim, pude experimentar o ofício de ensinar em um contexto novo e que me exigiu mais estudos sobre esta prática pedagógica.

Ter sido estudante da escola pública e voltar a ela como professora imprimiu à minha trajetória um caráter de compromisso político com este espaço formativo, que tem como consequência o reconhecimento e luta pelo direito à educação para todos. É por acreditar no papel transformador da escola, não por romantismo, mas por ver nestes sujeitos muito mais do que a sociedade excludente e desigual vê, que realizei este trabalho de maneira comprometida e que minha luta por uma educação de qualidade tornava-se mais forte.

GenteEJA gera gentileza: o encontro com a EJA na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro

A frase que intitula esta seção, *GenteEJA gera gentileza* foi criada pela equipe de professores da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), na qual se faz uma analogia à frase cunhada pelo famoso Profeta Gentileza (José Datrino), que pintava muros na zona portuária do Rio de Janeiro na década de 1960, com críticas ao

sistema capitalista. Esta frase, que manifesta um pensamento indagador, nos faz refletir sobre os sujeitos da EJA, a *gente da EJA*, remete-se à questão da garantia do direito à educação para os sujeitos pouco ou não escolarizados. Foi no trabalho com estes sujeitos, que geram gentileza e muito mais, que fui tecendo minha formação. Este caminho, que começa em espaços não formais de educação, vai aos poucos encontrando a educação pública dentro do sistema educacional, representando o oferecimento de ensino e a continuidade da escolarização. A *gente da EJA* demanda atendimento escolar, com acesso, permanência e aprendizagens significativas.

No ano de 2003, a vaga para o CIEP surgiu e fui requisitada para trabalhar no PEJ no CIEP Ministro Gustavo Capanema. A conquista de trabalhar com a EJA dentro do sistema público municipal se constituiu em um novo aprendizado, principalmente porque minha experiência com a EJA até este momento havia se dado em espaços fora da escola, embora também carregassem características de espaços formais de aprendizagem. Entretanto, estavam fora do sistema. Este fato leva-me a refletir sobre a tensão entre flexibilização e institucionalização da EJA, que nasce dos movimentos de cultura e educação popular mas, com a redemocratização do país, traça um caminho de ingresso nas redes públicas de educação, como no caso do Rio de Janeiro. Foi este o caminho que trilhei, saindo de instituições da sociedade civil e ingressando na EJA institucionalizada.

Nesse mesmo ano, iniciei o Mestrado em Educação na UFRJ. Minha dissertação foi fruto de um trabalho de pesquisa que teve como objetivo verificar como a alfabetização pode sofrer influências da vida fora da escola, na qual estão inseridos os educandos, e quais as influências exercidas pelo processo de alfabetização no cotidiano deles. A proposta foi mostrar as transformações ocorridas quando a leitura de mundo se torna leitura da palavra, e quando esta afirma-se como instrumento para a leitura do mundo, através de uma perspectiva crítica da realidade.

Após o Mestrado, fui convidada a trabalhar no antigo Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SME/RJ, que pouco depois tornou-se a GEJA. Nesta equipe, entrei em contato com a formação continuada de professores para a EJA. Foi um período rico de muitos aprendizados e vivências sobre a gestão municipal da modalidade.

No ano de 2006, iniciei o Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). A pesquisa teve como objetivo compreender as características de escolas de EJA que podem ser consideradas eficazes, ou seja, têm a capacidade de incidir positivamente, através do uso de seus recursos materiais e de suas políticas e práticas pedagógicas e de gestão, no processo de alfabetização e na redução dos índices de evasão dos alunos. O estudo focalizou três escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro que integram a EJA, com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durante a formação no mestrado e no doutorado, busquei me remeter ao lugar da prática, ao lugar da sala de aula, ao lugar de professora. Sempre procurei problematizar a realidade social e a história de vida dos educandos. Realizei inúmeros aprendizados, que vieram da relação com meus companheiros de trabalho e com meus educandos. Esses aprendizados me levaram a muitos questionamentos e essas inquietações me conduziram à pesquisa. Minhas angústias quando meus alunos tinham dificuldades se tornaram uma força para a busca de respostas sobre o processo de alfabetização, dentre outras questões.

Estar na Maré, trabalhar na comunidade onde cresci, sempre foi muito fascinante. Porque eu conhecia a realidade daquelas crianças e daqueles jovens, adultos e idosos. Faz diferença quando se vive a realidade. Isso foi fundamental para a minha formação. Já o trabalho na GEJA garantiu-me a vivência de outras experiências, fora da Maré, impregnadas de outros sentidos, mais voltadas à organização das escolas e à formação continuada de professores.

Em paralelo a estas experiências, prestei concurso para docente do Estado e atuei como professora de Sociologia, também na EJA, no

Ensino Médio, no ano de 2009. Depois, fiz novo concurso, para Técnica em Assuntos Educacionais, e trabalhei na Faculdade de Letras da UFRJ durante quatro anos e, após o Doutorado, em 2010, movida pelo desejo de voltar à sala de aula da Educação Básica, atuei como professora do Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e Adultos (Creja), durante dois anos.

Da escola pública à universidade pública

A partir do Doutorado, trabalhando no Creja, desejei atuar na Educação Superior. Já havia vivenciado este trabalho em instituições privadas de graduação e pós-graduação *lato sensu* e havia me identificado com a formação docente nestes espaços. Por isso, no ano de 2011, participei do concurso público para professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Este concurso compôs o esforço da gestão para a abertura ao provimento de cargos para docentes desta Universidade, para vagas que antes eram ocupadas por professores temporários (substitutos). O concurso, específico da área de EJA, no âmbito do Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada (DEIC) foi o primeiro de quatro concursos que admitiram nove professores para a área. Assim, o setor responsável pela EJA no oferecimento para os licenciandos de Pedagogia dessa faculdade foi se fortalecendo, tanto na questão do ensino, quanto da pesquisa e da extensão universitária.

Neste trabalho, venho atuando nos últimos anos com a formação inicial de pedagogas e pedagogos para a EJA, além da orientação de monografias, projeto de monitoria e Programa de Incentivo à Docência na Graduação (Prodocência). Atuo também com a formação continuada em um Projeto de Extensão para alfabetizadores da EJA, desde o ano de 2016. Nos dois primeiros anos, o Projeto recebeu exclusivamente professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), mas, desde então, tenho oferecido cursos de extensão para todos aqueles interessados na alfabetização para jovens, adultos e idosos. No eixo da pesquisa,

desde o ano de 2018, venho conduzindo um estudo sobre as dificuldades encontradas por professores e estudantes no processo de alfabetização na EJA em escolas com PEJA, no âmbito da Iniciação Científica.

O trabalho com a formação inicial e continuada de professores para a EJA prevê o conhecimento sobre a modalidade, além do reconhecimento de quem são os sujeitos atendidos e das especificidades da educação voltada para jovens, adultos e idosos. Contribuir com a formação de educadores na escola, e para além dela, se constitui em um desafio importante para a EJA e todos os que se propõem a este ofício, ainda mais no momento atual, em que se vive uma destituição de direitos sociais há tempos conquistados pela população, dentre eles, a educação escolar, que se vê cada vez mais alijada das políticas públicas, pela ausência de investimentos, que alteram o currículo, a carga horária e o oferecimento de vagas aos sujeitos pouco ou não escolarizados.

Reflexões acerca do meu encontro com a alfabetização

Desde o início de minha trajetória profissional e acadêmica, venho articulando dois campos de estudos e práticas: a alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos. Assim sendo, busco sempre pesquisar e produzir trabalhos, a partir da sala de aula, como alfabetizadora na EJA, reconhecendo desafios e necessidades dos sujeitos estudantes. Foi por esse caminho que realizei os estudos do mestrado e do doutorado e, também, conduzi minha produção textual e minha prática pesquisadora. A partir do desejo de conhecer mais, conduzi os trabalhos do ensino, da pesquisa e da extensão, na UERJ, para a contribuição com a formação de educadores alfabetizadores para o campo da EJA. Entretanto, não é possível discutir a prática pedagógica sem a articulação necessária com as políticas públicas de oferecimento da educação, principalmente da educação pública para sujeitos que foram negligenciados do seu direito à processos de escolarização. Por isso, meus estudos começaram a ser atravessados pela reflexão

sobre as políticas de oferecimento da modalidade EJA. Neste campo, tenho produzido artigos, orientado estudantes de graduação, participado de bancas de mestrado e especialização e construído pareceres para periódicos da área.

Esse percurso conduziu o meu trabalho para a investigação sobre o currículo da alfabetização na EJA. A partir destas reflexões, torna-se importante observar que concepções acompanham e orientam as ações pedagógicas, compreendendo as demandas sociais dos sujeitos atendidos. Tenho buscado perceber o reconhecimento da alfabetização como um processo de elaboração do sistema de escrita alfabética, que não se resume a reconhecer letras e sons, mas implica em conhecer o funcionamento da língua em todas as suas dimensões, ler e compreender o que se lê; e organizar as ideias por meio da escrita, com todas as suas convenções, adequando sua escrita à situação de comunicação e aos critérios estabelecidos (Spala, Machado e Lopes, 2018). Daí a importância de trabalhar uma alfabetização adequada à modalidade EJA, no sentido de contribuir para a emancipação e a autonomia dos sujeitos nela inseridos.

A compreensão da alfabetização como instrumento de emancipação e autonomia amplia a discussão sobre uma alfabetização na perspectiva discursiva, em resposta às demandas sociais dos alfabetizandos. Esta perspectiva reconhece as relações discursivas promovidas entre os sujeitos, apontando o texto como enunciado fundamental, que se constitui na interação, na produção social e na atividade humana (Souza, 2016). A discussão sobre a alfabetização em uma perspectiva discursiva tem sido cada vez mais presente na escola e seus princípios e pressupostos apontam a necessidade de um trabalho contextualizado e significativo com os jovens, adultos e idosos, respeitando suas especificidades, suas histórias de vida e trajetórias escolares prévias.

Considerações finais

As reflexões sobre minha formação como professora e alfabetizadora, provocadas pelo trabalho aqui apresentado, remetem-se à necessidade de uma educação comprometida, que se reconhece como ato político e não como um que fazer neutro (Freire, 1993), que pode ser capaz de contribuir para o desvelamento da realidade e com o reconhecimento da ação educativa como formação humana e integral dos sujeitos.

Tomar como caminho metodológico a história de vida em uma perspectiva (auto)biográfica implicou, aqui, em traçar uma cronologia de fatos e acontecimentos recuperados pela memória, que os seleciona dentre outros, para tecer uma trajetória pessoal e profissional carregada de impressões e opiniões sobre tal história. Talvez a contribuição do trabalho esteja na atribuição de sentido ao curso da vida, no percurso formativo apresentado (Honório Filho e Erbs, 2020). Sentido este, envolvido pela identificação com a pedagogia freiriana e com a EJA escolar.

Reunir memórias da experiência escolar, como estudante e professora, na escola pública, remete-se às escolhas realizadas: a escolha da Maré como espaço de atuação; a escolha do ofício de ensinar; a escolha da escola pública; a escolha da EJA; a escolha da alfabetização; a escolha do trabalho com a formação docente. São escolhas que me definem como educadora, da mesma forma que me conduzem à busca por uma prática pedagógica libertadora e emancipatória. Busca cotidiana e pautada na reflexão constante sobre meu fazer pedagógico.

Este desenho metodológico tem como fio condutor a minha identidade, como mulher e professora, em busca de uma formação de qualidade, mas que encontra desafios em sua trajetória. Estes desafios, embora suprimidos em algumas partes da narrativa, devido à seleção realizada, também compõem minha história e identidade, permeadas pelas contribuições freirianas e alicerçadas na realidade.

A experiência do trabalho com a EJA serve como um referencial de análise do próprio ofício de ensinar, sobre as interações com os estudantes e com outros educadores. Esta análise contribui para o processo de autoconhecimento e, na medida em que se tornou texto escrito, aprofundou e tornou mais compreensiva minha constituição enquanto professora.

Na narrativa (auto)biográfica corre-se o risco da vaidade (Abrahão, 2003), contudo, os fatos aqui trazidos pretendem ser instrumentos para a ressignificação da história de vida e autoconhecimento no percurso da formação, reconhecendo criticamente a seletividade da memória, os desafios da realidade e os percalços da narração. Assim sendo, a vida e a experiência ganham maior significado, não como exemplos, mas como expressão da incompletude do ser que as narra.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**. Porto Alegre/RS. v. 07, n. 14, 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223> Acesso em: 22 abr. 2024.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 25ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 12.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.
- HONÓRIO FILHO, Wolney; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. Aproximações entre pesquisa (auto)biográfica e história da educação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n.

13, p. 124-143, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/443> Acesso em: 23 abr. 2024.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (PNAD Contínua) 2022. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: 01 mai. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 13, p. 40-54, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/443> Acesso em: 21 abr. 2024.

MACEDO, Stella Maris Moura de. **Uma história para contar: a formação em serviço de professoras alfabetizadoras**. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 2004.

SOUZA E SILVA, Jailson de. **“Por que uns e não outros?”: caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

SOUZA, Marta Lima de. Educação de Jovens e Adultos: a alfabetização em perspectiva discursiva. **Olh@ares**, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 125-141, maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/500> Acesso em: 04 mai. 2024.

SPALA, Fátima T.; MACHADO, Maria Letícia C. A.; LOPES, Paula da S. V. C. Relações entre componentes curriculares e modos autorais de ensinar na alfabetização. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, maio/ago., 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/15540>. Acesso em: 14 mai. 2024.

Minhas memórias – Fios soltos que teceram a alfabetizadora que sou

Soymara Emilião

Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos nós cegos, puxo um fio que me aparece solto. Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos (José Saramago).

Foi através de Certeau (2008) que aprendi que o leitor é um caçador armado com sua história de vida, suas leituras anteriores, suas interrogações e seus propósitos. Por isso trago aqui minhas memórias, puxando fios dos nós cegos daquilo que lembro/penso/sinto que vivi, me expondo também como caça para você, leitor. Alerto, entretanto, que narro imersa nessa memória, como quem “vê de dentro” (Benjamin, 1985) estilhaços (Ribes, 2012) de minha vida, fragmentos de minha formação como professora, que se inicia ainda na infância. Segundo Benjamin (1994, p. 37):

O acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado (narrado) é sem limite, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.

Usando a chave da memória para tentar encontrar o momento que me senti plenamente professora, percebo que se trata de movimentos contínuos, ininterruptos, múltiplos, sem possibilidades de marcações, fronteiras ou pontos inaugurais. Porém posso também afirmar que as leituras dos livros de Paulo Freire foram marcantes, porque ampliaram meu entendimento sobre a complexidade da docência e seu alcance social, viabilizando um exercício profissional que aliasse a luta pela justiça social, o prazer e a utopia, meu desejo desde o início da adolescência. Sou dessas professoras que têm muita satisfação, muito prazer no

exercício da docência, e nem todos os reveses profissionais, largamente anunciados pela mídia, sofridamente vividos nos cotidianos escolares, conseguem tirar a felicidade que sinto ao entrar em uma sala de aula, porque, como ensinou Freire, acredito:

Que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenho para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (Freire, 2000, p. 33).



Figura 5 - Fotografia da parreira no quintal da residência de infância

Quando retomo as memórias, lembro-me que as relações com o aprendizado sempre se deram com deleite e alegria. Nunca, na infância, me senti pressionada ou frustrada para aprender. Meus primeiros contatos com a leitura e escrita se deram como uma brincadeira.

Comecei a ler debaixo de uma videira no terreno de minha casa, em uma mesa comprida adornada por dois bancos de madeira, onde eu circulava – e brincava – entre crianças de diversas idades e saberes enquanto minha mãe as ensinava individualmente em suas dúvidas escolares, como numa turma de reforço escolar. Naquele ofício improvisado, minha mãe complementava o exíguo orçamento doméstico.

E sem ter onde e com quem ficar, eu passeava ali, por volta dos quatro anos, estabelecendo minhas redes de saberes, construindo sentido entre brincadeiras, a voz da mãe-professora, a conversa

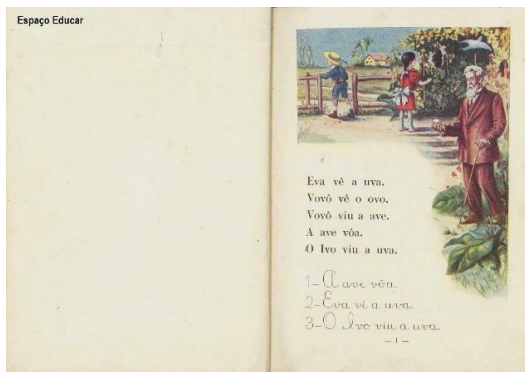


Figura 6 - Cartilha. Leituras Infantis. Francisco Viana 48.e. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1945. 1a. edição 1895.

com/dos colegas, o cheiro da terra fresca, a observação dos traços/letras/números nos cadernos dos alunos e as repetições infundáveis de sons incompreensíveis para aquela garotinha, que depois descobriu serem as sílabas.

Lembro-me de inventar histórias com os personagens da cartilha trabalhada: Olavo, Moema e Ivo. Preferia o Ivo, porque além de ser mais bonito que Olavo, ele também “via a uva”, como eu!

Hoje, ainda tenho as lembranças dessa parreira, o lugar mais fresco da casa, com seus braços irregulares e gavinhas, flexíveis e rebeldes, que se entrelaçavam desordenadamente ao caramanchão, assim como os desejados – e raros – cachos de uvas que surgiam desse emaranhado de folhas, brotos e galhos. Faço dessa imagem, da tessitura da parreira, uma analogia com as redes de *saberesfazerespoderes* que vamos tecendo pela/na vida, fios que vão se enredando de formas desordenadas, irregulares, flexíveis, saborosas e inesperadas, sem que haja possibilidades de controle e monitoramento externos. Tal como a gavinha da videira, o praticante caça jeitos de fugir aos limites impostos.

Ainda usando a imagem dos galhos irregulares da videira, constato as infinidades de fios que me constituíram e me constituem como filha-mãe-militante-professora-formadora-pesquisadora. Minha primeira formação foi em Comunicação Social, iniciada em 1985. A escolha da profissão está entrelaçada à

iniciação na militância política em partido de esquerda a partir dos quatorze anos de idade. Buscava uma profissão com “possibilidades revolucionárias”, que via no jornalismo, e não conseguia percebê-la na docência.

Fui a primeira da família a conseguir ingressar numa formação universitária. Na década de 80 não era usual, em Japeri, que os filhos da classe trabalhadora, aquela residente na periferia da periferia, tivessem acesso às universidades públicas, e raramente tinha-se recursos financeiros para pagar as mensalidades das



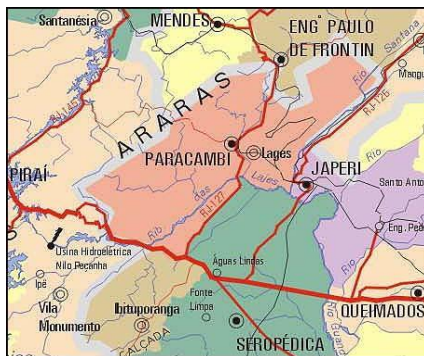
Figura 7 - Escola Estadual Barão do Rio Branco, localizada em Japeri/RJ.

poucas universidades particulares existentes, sempre localizadas a quilômetros de distância das moradias. Não me recordo de outro colega da minha primeira turma escolar da segunda série, do ensino fundamental, (porque não cursei a primeira série) da Escola Estadual Barão do Rio Branco, de 1976, que tenha conseguido cursar uma faculdade.

Sou filha de pequenos comerciantes da última cidade da Baixada Fluminense, Japeri, local com menor IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do estado do Rio de Janeiro. Estamos localizados no limite com o Sul fluminense. Um lugar invisível, marcado pelo abandono social e econômico.

Desde muito pequena, foi possível perceber que, de um lado, vivíamos a pobreza, a violência, o preconceito, a falta de oportunidade, de água, luz, saneamento, telefone, transporte, marcas das cidades que compõem a Baixada Fluminense. Do outro lado, havia a beleza, a opulência, a fartura, as oportunidades dos

municípios do Vale do Paraíba e daquela zona sul da cidade do Rio de Janeiro, que comecei a conhecer aos dezesseis anos, localização da faculdade onde eu cursava Jornalismo e onde meus colegas e professores demonstravam total desconhecimento da realidade em que eu estava imersa. São as linhas abissais, fronteiras invisíveis a que se refere Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 71). Ele define o pensamento abissal, que aponta como característico da modernidade, afirmando que este



[...] consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”.

A faculdade era paga com muito sacrifício por minha mãe, já divorciada, sem pensão alimentícia, que gerenciava um açougue e vendia roupas nos intervalos, com meu auxílio, para nos sustentar. Éramos só ela e eu, e não sobravam muitos recursos financeiros após pagar o carnê mensal da instituição de ensino superior. Com a maioria, comecei a buscar trabalho na área de comunicação. Fiz rádio comunitária e trabalhei em jornais locais e de partidos políticos da região, mas não conseguia extrair ganhos suficientes para auxiliar no orçamento da casa. Faltando um semestre para terminar a faculdade, atravessando problemas financeiros ainda mais graves, arrumei um trabalho como secretária, em horário integral, numa cidade próxima, que me impossibilitava de

continuar estudando. Tranquei aquele semestre de 1989, o último dos oito semestres do curso de jornalismo, achando que seria passageiro, para nunca mais voltar.

A década seguinte foi de muito trabalho, experiências profissionais diversificadas, independência financeira, cursos aligeirados em áreas administrativas. O sonho de voltar para aquela faculdade de comunicação desbotou, mas continuava com a expectativa de ter uma formação universitária. Então, sempre curiosa, continuava buscando, de forma autônoma, como a gavinha da videira, laçar novas informações.

Em 1999, grávida, solteira, desempregada e sem perspectivas profissionais, comecei a dar aulas em casa, tal como minha mãe quando eu era pequena, encenando mais uma “Vida Maria”, curta-metragem de animação, produzido em 2006, com direção de Marcio Ramos, que mostra a realidade de mulheres de uma família do sertão nordestino que repetem as trajetórias de suas antecessoras. Já não havia a videira no quintal, apenas a necessidade de sobrevivência, mas continuava me agarrando às pequenas oportunidades que surgiam, tal como uma insistente gavinha. Percebia que tinha um prazer em mediar os conhecimentos e, obtendo sucesso no *ensinoaprendizagem* com os primeiros alunos, minha “clientela” começou a crescer. Com o aumento no número de estudantes e das demandas que surgiam disso, precisei estudar mais sobre como os processos de aprendizagem se davam. Matriculei-me em uma formação de professores, em nível médio, em complementação à minha formação do Ensino Médio, chamado à época de segundo grau e comecei a “mergulhar” (Alves, 2003) nos livros de Paulo Freire (1978; 1990; 1997; 2000; 2008), Emília Ferreiro (1985; 1991; 2000; 2002; 2010), Ana Teberosky (1990; 1991), Jean Piaget (1978; 1983) e Lev Vygotsky (1989; 1995), muitas vezes de forma autônoma.

Desde o início, os processos por meio dos quais as crianças aprendiam a ler e escrever despertaram meu interesse. Penso que, talvez, houvesse um desejo em arrumar uma explicação lógica, coerente e universalista que me fizesse compreender meu próprio

processo de alfabetização, onde não foram necessárias aplicação de seqüências didáticas, cartilhas ou métodos.

Aqueles *saberesfazer*s, experienciados na primeira infância e que “brotaram magicamente” debaixo de pé de uva, ainda me encantavam. Moviam minha inquietação primeira sobre como se *aprendeensina*. Tinha memória ainda umedecida da maneira divertida e leve pela qual me alfabetizei: brincando com a leitura e a escrita, lendo e escrevendo, o que era confirmado pelas recentes pesquisas da área, mas ainda polêmicas entre os professores. Aqui estou me referindo ao início dos anos 2000, em Japeri.

E foi alimentada pela memória da minha alfabetização, por livros sobre/de alfabetização, que devorava avidamente, refletindo e praticando com as crianças que “fracassavam” na escola formal e me procuravam para reforço escolar, que me sustentei e ao meu filho por cinco anos, dando aulas no fundo de um quintal.

Em 2006, já cursando a faculdade de Pedagogia, novamente em uma instituição particular, fiz o primeiro concurso público para o cargo de professora, em um município da Baixada Fluminense. Como é de costume nas redes municipais, as turmas consideradas como mais complexas são destinadas às novatas, e eu, recém-chegada à escola, recebi a de Alfabetização, o que compreendi como um presente, já que se tratava de área de meu maior interesse.

Já havia mudado para a cidade do Rio de Janeiro com objetivo que meu filho estudasse em uma escola custeada por seu pai. Tinha saído da periferia, mas trazia os sentidos e sentimentos de quem habitou o outro lado da linha abissal, o do excluído. Em cada criança daquela minha primeira turma na escola pública e em todas as outras às quais *ensineiaprendi*, via um pouco de mim e da minha história de vida, de pobreza, de privação e de luta. E nos escritos de Paulo Freire (2007) encontrei forças para permanecer dedicada, mesmo em condições de trabalho bastante precárias, buscando um trabalho amoroso e comprometido, *lutando para que a justiça social ocorra antes da caridade* (Freire, 2002).

Minha primeira experiência em formações continuadas, o que veio a ser uma constante no decorrer da minha trajetória profissional,

foi como cursista do Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores, em 2007, do município onde exercia o cargo de professora em regime estatutário. Tratava-se de uma política pública educacional implementada através de uma parceria firmada entre a Prefeitura local e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), representada pelo Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), via projeto de extensão. O curso era uma reformulação do antigo Programa de Formação de Professores (PROFA) do Ministério da Educação, implantado em 2001, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso.

E, hoje, como professora do Cap-UERJ, são essas memórias da 1ª formação continuada, tão transformadora da minha prática pedagógica, que me move a buscar modos de encontrar com outras docentes como eu, em outras tantas redes do estado do Rio de Janeiro, a partir do projeto de extensão ConPAS -UERJ, que coordeno.

Mas, vamos voltar ao ano de 2007, e explicar que o PROFA original foi lançado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos que tinham como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita a partir das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoska presentes na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, publicada pela primeira vez no Brasil, em 1985.

Dentro dessa perspectiva, o PROFA trazia uma nova concepção, a de que, para o aluno aprender a ler e escrever, seria necessário que ele participasse de situações que o fizessem refletir, inferir, estabelecer relações e compreender informações, transformando-as em conhecimento próprio, não sendo mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, ou mesmo desconsiderar os saberes que os alunos já possuíam antes da escolarização.

Com Souza (2008), entendi que partimos de nossas experiências, das vivências e aprendizagens para questionar, participar e produzir sentidos sobre aquilo que é fabricado no cotidiano das práticas sociais institucionalizadas. Por isso, ao

perceber que concepções defendidas pela formação dialogavam com minha memória da alfabetização, distante dos exercícios fonológicos e textos cartilhados, fiquei ainda mais mobilizada para participar do curso, que ocorria semanalmente, fora do horário de trabalho.

Contudo, não bastava frequentar as aulas. Eram necessárias as leituras de diversos artigos e capítulos das apostilas e longos debates sobre a funcionalidade e a pertinência das atividades que usávamos rotineiramente em sala de aula. Também eram previstas visitas mensais às salas das Professoras-formadoras no CAP-UERJ para acompanhar a dinamização do trabalho que elas desenvolviam com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

Nos encontros do PROFA, as professoras-formadoras provocavam reflexões para que ganhássemos autoria em nossos fazeres, uma clara opção epistemológica de compreender a prática pedagógica como “obra de arte” (Oliveira, 2013) e, por isso, intencional e única. Porém, percebia em mim e em minhas colegas um clamor por modelos de “como ensinar”. Eu acreditava que elas me ensinariam a ser professora, porque percebia que precisava de algo mais, talvez uma chancela, um modo de fazer estabelecido, e por isso buscava receitas, o que nunca encontrei e hoje consigo entender que não há! As leituras do campo do cotidiano, e mais especificamente das pesquisas de Oliveira (2012, p. 47), ampliaram minha compreensão daquela experiência, compreendendo que a proposta de formação considerava

[...] globalmente os sujeitos das escolas, seus modos de estar no mundo, suas redes de conhecimentos e práticas sociais, pertencimentos sociais e culturais, emoções e sensações. Sujeitos integrais, não mais cindidos pelas dicotomias e hierarquizações entre conhecimentos, valores, culturas. Sujeitos de experiência estética, dentro e fora das escolas. Sujeitos que se fazem e aos seus mundos, dimensões indissociáveis do existir humano, sempre impregnadas pela percepção do que fazemos, apreendemos e ressignificamos.

Encantava-me o prazer que as professoras-formadoras tinham ao contar sobre as crianças de suas turmas, sobre as capacidades de

seus alunos, sobre a alegria em exercer o magistério, o deleite presente em cada palavra, ato e intervenção. Também destaco o aspecto lúdico que permeava nossos encontros, entretecidos pela leitura de histórias de literatura infantil, contos, escritos de autores famosos, relembrando seus momentos na escola, jogos de palavras ou de matemática. Nenhum aspecto enrijecido, distanciado ou monológico, ao contrário. Arrisco afirmar que a proposta de trabalho das professoras formadoras dialogava com a racionalidade estético-expressiva, a preferencial do pensamento pós-moderno emancipatório, segundo Oliveira (2012, p. 44), quando disserta sobre as noções de Santos na crítica à racionalidade moderna.

Em relação à racionalidade estético-expressiva, Boaventura defende que ela pode servir de guia para o que se fará epistemológica e socialmente pelas características que ela tem de recuperação do prazer, da questão da autoria – central epistemológica e politicamente – e o que ele chama de artefactualidade discursiva. A recuperação da autoria permite devolver aos sujeitos a responsabilidade sobre suas vidas e destinos, a autoria do mundo que, se é quem os tece, é também tecido por eles.

Concordando com Oliveira (2012), compreendo a importância da recuperação do prazer no exercício da docência. Aquela formação, sempre tão prazerosa e poética, atestava a validade das práticas que proporcionavam prazer ao *ensinaraprender*, possibilitando a tessitura do *húmus da vida e do prazer na assepsia da norma e da ordem instituídas*. As práticas curriculares “umedecidas” de atividades prazerosas e lúdicas buscam formar pessoas mais felizes e, por conseguinte, proporcionar melhores aprendizagens, na medida em que envolvem os desejos e interesses de alunos e professores.

Admirava profundamente uma delas, pela maneira como contava de sua entrega e prazer com o ofício. Sentia-me uma criança encantada pela professora, querendo ser como ela, desejando provocar em meus alunos e colegas de profissão o mesmo encantamento, o brilho nos olhos e o arrepio na pele que ela

provocava em mim quando falava sobre o *aprenderensinar*. Surgia ali em mim uma vontade de ser formadora de professoras.

As professoras-formadoras do CAP incentivavam os diálogos entre/com as cursistas, o que propiciava uma rica circulação de *saberesfazeres*, possibilitando um deslocamento *prácticoteoricoprático*. Nossas considerações, opiniões, experiências eram entretecidas com as teorias pedagógicas e os relatos de sala de aula e de vida das próprias formadoras, tornando os encontros momentos de partilha, emoção e aprendizados. Foi a minha primeira experiência em uma *rede de conversação* (Carvalho, 2011) como metodologia de formação.

Os encontros semanais eram entretecidos com o compartilhamento de nossos apontamentos pessoais, relatos de experiência e textos teóricos. O movimento circular dos pensamentos, dúvidas, questionamentos e críticas me encorajavam a refletir sobre outras possibilidades de entender as crianças, como ativas em seu aprendizado, transferindo o foco de minha preocupação do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende.

Aquela formação continuada foi um divisor de águas para mim em relação ao magistério. Naquele momento, acreditei que a minha mudança *prácticateóricaprática* decorria da “aquisição” de conhecimento no curso de extensão promovido por uma universidade de referência no campo da Educação, coordenado por professoras também reconhecidas pela excelência acadêmica, visto que compreendia o saber universitário superior a todos os outros saberes e o conhecimento como aquisição. As minhas ações docentes que, acreditava, eram baseadas nas memórias de infâncias, e por isso entendida como intuitiva, estavam superadas pelos saberes “transmitidos” pelas professoras-formadoras do PROFA. Minha “gavinha” tinha encontrado aquilo que supunha ser um suporte seguro, ainda não compreendendo que o meu fortalecimento profissional era decorrente das redes de conversação (Carvalho, 2011) e dos *saberesfazeres* em que havia me enredado.

Vivi uma experiência, na dimensão que Larrosa (2015) dá ao termo, como algo que *nos acontece, nos alcança e se apodera de nós* e como sujeito da experiência, reflito que só foi possível porque me

ex-pus, em minha passividade, receptividade, disponibilidade, aberta que estive ao *apresentadomediado*.

As modificações em meu fazer, produzidas a partir da experiência naquela formação, não foram assimiladas imediatamente pelas colegas da escola onde trabalhava. Houve resistência da direção e coordenação pedagógica, mesmo tratando-se de um curso de extensão vinculado à política pública municipal. Estranhavam aquele espaço “barulhento” que se tornou minha sala de aula, movimentada por músicas e histórias, conversas, debates, assembleias, grupos de trabalho, sem sílabas nas paredes, nem repetições de textos cartilhados, semanas de provas ou os torturantes momentos, para as crianças, de verificação da leitura. Nesse período, uma pesquisadora utilizava minha sala como campo de pesquisa e assim a descreveu, em artigo:

À medida que acompanhava o desenvolvimento das atividades que estavam sendo propostas percebia que alunos disputavam para participar, emitir opiniões, ir ao quadro para mostrar o que sabiam, para ler e ajudar uns aos outros. Contrariando as expectativas que temos de que as aprendizagens se dão no silêncio opressor, aquelas crianças nos diziam com barulho que estavam aprendendo (Macedo, 2010).

A escola, que funcionava no espaço de uma instituição de ensino particular, que havia sido municipalizada, contava com parte dos profissionais advindos do primeiro concurso público local. Os demais eram funcionários contratados e outros, por indicação política. Localizava-se num bairro periférico de um município recém-emancipado da Baixada Fluminense, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Vivendo a precariedade de *tempo e espaços*, não fazíamos planejamentos coletivos e nem havíamos iniciado a discussão de nosso Projeto Político Pedagógico. A proposta do curso, ousada e provocativa, vinha na direção de alterar essa realidade. Porém, como foi oferecido por adesão, fora do horário de trabalho, não garantiu muitos participantes.

Compreendi mais amplamente a importância do trabalho coletivo entretido nas redes de conversação quando, encerrado o curso, voltei ao trabalho solitário. Senti-me isolada, fragilizada, sem parceiros para trocar e me apoiar. Continuei insistindo em práticas construtivas e autorais, partindo do interesse do educando, por teimosia ou por não saber mais fazer de outro jeito, daqueles que insistiam em “objetificar” as crianças com trabalhos “copiados” de modelos de livros. Muitas vezes sentia vontade de ceder aos colegas da escola e retornar aos métodos de alfabetização, tomada pelo medo de não conseguir êxito na aprendizagem das crianças. Hoje entendo com Linhares (2000, p. 85) que meu sentimento de solidão se deu pela própria estrutura da formação, realizada fora da escola, sem diálogo com outros atores que compunham aquele cenário.

Acompanhei colegas do curso de extensão, lotadas em outras unidades de ensino, tão empolgadas e apaixonadas como eu pelo que havíamos aprendido, a desistirem do que *vivemos aprendemos* para retornar às práticas mais tradicionais, alegando solidão ou medo. De uma delas, recebi o seguinte relato:

Foi muito desgastante ir contra a escola inteira, não ter o apoio dos pais, sentir-se julgada como “aquela que quer ser diferente”, que é “chapa branca”, porque faz o que a Secretaria manda. Sei que o que vivemos não foi nada disso, aprendi tanta coisa, foram momentos inesquecíveis. Queria que você trabalhasse na minha escola, acho que assim conseguiria enfrentar os outros. Vamos propor à secretaria uma escola só com os oriundos do PROFA? Seria um sonho.

A professora apresentava um sonho em forma de uma proposta possível: uma escola onde os docentes, partindo dos mesmos pressupostos teóricos-metodológicos, pudessem produzir, criar, construir os seus *fazeressaberespoderes* (Oliveira, 2012) através de práticas pedagógicas coletivas e solidárias. Possibilidades que aventamos como críveis ao acompanhar os depoimentos das professoras-formadoras sobre como organizavam o seu trabalho pedagógico e da observação das salas

de aula e de reuniões de planejamento da equipe do primeiro segmento do ensino fundamental no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, local de trabalho delas. Por que não podíamos também no nosso município? O retorno às práticas anteriores foi uma possibilidade com a qual flertei durante algum tempo, e que foi captada na narrativa de Macedo (2008), quando pesquisava minha sala de aula naquele período:

Certa vez (...) ela me apresentou algumas produções dos alunos e alguns relatórios que fez sobre as crianças que lhe preocupavam mais em termos de aprovação ou não. Já estava pensando no que poderia acontecer com alguns alunos que não estavam avançando tanto. Tinha medo do que poderiam encontrar pela frente. Quando vi as produções e os relatórios expressei meu encantamento, tamanho o cuidado que teve em organizar os trabalhos. De repente, a professora diz: Gozado, ninguém se interessou em ver os trabalhos dos meus alunos aqui na escola. E continuou: Ontem, no centro de estudos teve uma dinâmica e a pergunta foi: o que você vê da sua janela? Eu respondi: um deserto (Macedo, 2010, p. 8).

O deserto a que me referia era a ausência de parcerias que dialogassem e me auxiliassem/provocassem/refletissem sobre a arteficialidade cotidiana que é a sala de aula, aqui entendida com Sennett (2009) como um trabalho artesanal que requer da professora o desenvolvimento de ações e reflexões diversas, numa vinculação entre o fazer e o pensar e que, acrescento, necessita ser dialógico, tecido nas muitas vozes que compõem os cotidianos escolares.

A solidão imposta pelos parceiros daquela escola me ensinou a veracidade do ditado popular que avisa: “uma andorinha só não faz verão”. Práticas pedagógicas mais solidárias, coletivas, prazerosas e cidadãs ocorrem, no meu entendimento, quando estamos numa rede de *saberesfazeres*, como fios que se entrelaçam e entretecem formando outros/novos significados, que possibilitam a produção de diferentes, complexas e múltiplas oportunidades de pensar, viver e sentir a docência, ensejando que os componentes desta rede se arrisquem mais em práticas autorais. Aprendi com Manhães (2008, p. 82), ao me iniciar nos estudos dos cotidianos, que:

A troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços tempos de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, em redes coletivas de trabalho.

Apesar do medo e da solidão, apoiada nas memórias da minha alfabetização e ainda tocada pelos debates e leituras do curso de extensão, resisti e não cedi à pressão do grupo de professoras que atuavam naquela escola para retornar às práticas pedagógicas que desconsideravam os tempos das infâncias e suas áreas de interesse. Havia compreendido a potência cidadã daquilo que estava *praticandomediando* cotidianamente com minhas crianças, colocando-as como protagonistas do processo de *ensinoaprendizagem*. Insisti em permanecer com um posicionamento em sala de aula que abrisse *espaçotempo* para que os alunos se colocassem ativamente no próprio aprendizado.

Partindo do que narrei, de um pequeno trecho da minha trajetória como professora alfabetizadora, compreendo que tecemos ao longo do exercício profissional diversos escapes, criações e reinvenções. Uma ação rebelde, na caça de outros entendimentos do *vividopartilhado*, favorecendo a tessitura de *outrasnovas* redes de confiança e solidariedade.

Os processos tecidos cotidianamente com os pares, nas relações com os estudantes, com a comunidade escolar vão tecendo redes de *saberesfazer*es que demonstram a importância da ação coletiva, da troca de *saberesfazerespoderes*.

Ao trazer memórias da infância e da 1ª formação contínua, busquei realçar *espaçostempos* que compõem as professoras e, no meu entender, apontam para o entendimento de ações educativas e formativas mais complexas e vigorosas, com a valorização do coletivo, visando que o exercício do magistério possa ocorrer de modo mais prazeroso e significativo para professores e estudantes, proporcionando práticas pedagógicas mais solidárias e emancipatórias. Pode ser um sonho e sei que o sonho é coisa de poeta, mas quem disse que no coração de cada professora mora um

poeta, e, por isso, encerro o texto, usando dos versos de Manoel de Barros, aquele que fez do sonho, palavras, e delas, beleza.

*Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.
Uma palavra abriu o roupão pra mim. Ela deseja que eu a seja.
A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela
expresse nossos mais fundos desejos.
Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos.*

Referência

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- EMILIÃO, Soymara Vieira. **Vida de professora: currículos como romance em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro**. 2022. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos Praticados – entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo**. IN: Revista Educação e Sociedade. Campinas, v.28, n.98, p: 73- 95, jan./abril. 2007: 47 – 72.

Quando uma professora alfabetizadora aprende a ler e escrever

Gabriela Scramingnon

Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura como parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (Freire, 1997 p. 58, 59).

Desde o primeiro contato com a proposta deste livro, fui tomada pela lembrança do comentário de Débora, uma criança de 6 anos de uma turma de 1º ano do ciclo, em 2005, em uma escola municipal do Rio de Janeiro, quando era sua professora. Já estávamos no meio do ano letivo quando ela se aproximou de mim e disse: — “Estou aprendendo a ler e escrever com a minha mãe. Ela está me ensinando”. Diante de sua fala, demonstrei minha surpresa e perguntei — o que sua mãe estava fazendo? Imediatamente ela respondeu: — “está me ensinando a escrever e ler com caderno. Eu vou trazer meu caderno para você ver”.

O diálogo com a menina me levou a pensar nas compreensões e interpretações que as crianças e algumas famílias fazem do processo de aprendizado da leitura e da escrita. Aliás, para as crianças e, muitas vezes, para alguns adultos, a construção desse aprendizado parece não ser percebida. É como se aprender a ler e a escrever só se concretizasse de modo sistematizado no registro no papel. Copiar, desenhar letras, cobrir, copiar sílabas eram as propostas às quais Debora se referia para aprender a ler e escrever em casa com sua mãe.

Débora já tinha demonstrado seu conhecimento sobre a leitura e a escrita logo nos primeiros meses do ano letivo. Ela participava com entusiasmo das atividades propostas, compartilhando conosco suas hipóteses, arriscando-se a ler e escrever, interpretando textos, escrevendo e sendo autora de textos com seus

amigos da turma. Entretanto, ela acreditava que o aprendizado da leitura e da escrita se dava em um determinado instante.

Escrevendo hoje este texto, ao retomar o diálogo com a menina, fiquei tentando me lembrar de como aprendi a ler e escrever. Uma memória marcante na minha história de criança foi o fato de ter saído da Educação Infantil de uma escola pública no bairro onde morava e ter ido para a antiga Classe de Alfabetização (CA) de uma escola particular. Chegando lá, a professora atestou que eu já sabia ler e escrever e que poderia ir para a primeira série. Entretanto, ela explicou para os meus pais que eu não sabia outros conteúdos importantes da Classe de Alfabetização e que deveria ter aulas particulares para “acompanhar bem” os conteúdos da primeira série. Minha mãe aprovou minha “promoção” e a professora fez a seguinte proposta: de que todos os dias eu tivesse aula particular em sua casa depois da saída da escola. A professora era explicadora em casa, no mesmo bairro da escola, e minha mãe pagava mensalmente a ela pelas aulas particulares. Quando criança, não conseguia analisar essa história a não ser de um único jeito: eu amava estar na casa da minha professora, conhecer a casa dela. A professora Márcia foi a segunda professora que eu amava de paixão na vida. Amava estar com ela e só consigo ter memórias do que estudava em sua casa. Não tenho memórias da escola, a não ser da festa da primavera na qual desfilava todos os anos.

Talvez como a minha aluna Débora, eu também acreditava estar aprendendo a ler e escrever na casa da professora. Lembro-me de como minha mãe ficou feliz diante da notícia de que eu já estava alfabetizada. E me lembro ainda dos meus primos que estavam na Classe de Alfabetização e estudavam com as famosas cartilhas. Eu tinha muito desejo de ter uma, mas nunca tive. Esperava a cartilha deles acabar e brincava com elas. Brincava de estudar fazendo “a Eva viu a uva”, apagando o dever que eles tinham feito e fazendo de novo. Eu já gostava de estudar naquela época!

Ao iniciar a escrita deste texto, fui surpreendida pela memória da narrativa de Débora, que fez com que eu regatasse minhas memórias escolares de infância. Nunca tinha escrito isso antes.

Aliás, acho que nunca tinha parado para pensar nas sutilezas e delicadezas desse processo de alfabetização no meu trabalho como professora, e na minha história de infância. Hoje, apesar de só ter memórias do cheiro da massinha, do giz de cera, das brigas, das festas, do cheiro do refeitório, do cheiro da professora e dos mil desenhos que fazia por dia na Educação Infantil, acredito que o trabalho realizado pelas minhas professoras fez com que eu aprendesse a ler e a escrever sem saber que estava “estudando”, assim como minha aluna Débora.

Neste texto, que tem como objetivo narrar minha experiência como professora alfabetizadora na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a discussão proposta tem a narrativa como material de análise, compreendendo que a narrativa ultrapassa a dimensão individual do trabalho do professor. E por que narrar e registrar? Para Josso (2004), as narrativas biográficas de professores podem ser consideradas um caminho para a compreensão do processo de formação, por promoverem

[...] processos autorreflexivos, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de auto interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural das referências interiorizadas pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivas da dimensão cognitiva da sua objetividade (Josso, 2004, p. 60).

Narrar uma experiência possibilita um duplo movimento: pensar a prática, o trabalho dos professores no cotidiano da escola, mas também, na perspectiva da pesquisa, produzir conhecimento, tornar público, coletivo, fortalecer a dimensão política da escola.

Diferentes autores têm apontado a importância dos registros dos professores em seus cadernos e diários como possibilidade de um trabalho investigativo sobre o cotidiano.

[...] os registros são portadores de histórias – histórias das práticas (dos equívocos, dos acertos) e das teorias que as fundamentam (mesmo que não estejam explicitadas, pois o registro possibilita esse olhar para o que está por

detrás das práticas). Histórias dos afetos e das parcerias, marcadas pelas pessoas que constituem e complementam a nossa formação; histórias de um tempo e de um espaço vividos (Fujikawa, 2005, p. 250).

Ao escrever sobre as experiências, o professor reconstrói sua compreensão a respeito do conhecimento analisando-o, agora, de outro lugar e com outros olhares. Para Mendes (2007), a experiência do professor de escrita da sua própria prática não se restringe unicamente à estrutura do texto. “Narrar o que se faz, no sentido de dizer-se, revelar-se, expor-se, constitui-se enquanto processo de autoconhecimento” (p. 20). Para Cunha e Nunes, a escrita do professor pode ser “ferramenta de reflexão biográfica a respeito da formação inicial e continuada, momento em que são expostos os desafios, as dificuldades e as crises da vida profissional, a partir de lembranças sobre o passado escolar e das reflexões sobre o presente e o devir” (2017, p. 9).

E, no diálogo com as narrativas de uma professora alfabetizadora, a discussão proposta no texto está organizada em dois momentos. O primeiro, se debruçará na minha trajetória de formação, com ênfase no cotidiano escolar na relação com colegas mais experientes como *espaçotempo* de tornar-se professora alfabetizadora. O segundo, nos desvios, significados e aprendizados de uma formação que se dá na relação com as crianças.

A formação da professora na escola

Sempre quis ser professora! Hoje compreendo como fui feliz na escola como estudante. Talvez a minha trajetória tenha feito com que eu desejasse permanecer nesse lugar. Sem romantismo e sentimentalismo, a escola sempre foi para mim lugar de alegria, de aprendizado, de fazer amigos, de querer estar lá. Eu gostava muito da escola! E a escola sempre esteve comigo fora dela também. Fui explicadora de crianças, vi minha mãe ser explicadora de crianças, fui aluna de explicadora na minha infância inteira, apesar de hoje

dizer sempre aos responsáveis pelas crianças que elas não precisam de explicadora. Gostava de tudo que estava relacionado à escola. Gostava do cheiro dos cadernos novos, dos livros, da borracha nova. Amava encapar os meus cadernos e dos meus primos com os plásticos quadriculados e escrever nosso nome nas etiquetas. Na adolescência, amava ser a responsável pelo material escolar dos meus irmãos menores.

Na minha trajetória de estudante, ao terminar o Ensino Fundamental, estava certa de que queria fazer o curso normal de formação de professores. Certa vez, minha mãe me contou sentida que uma amiga próxima lamentou e desfez da minha escolha de ser professora. Vi que minha mãe havia ficado mexida e disse a ela com muita firmeza: — Não liga, mãe. Eu vou ser professora. Fiz o curso normal que habilitava para atuação na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, e reafirmei a certeza de que queria ser professora. Durante os três anos do Ensino Médio, fiz estágio remunerado em uma instituição privada. Aos 18 anos, assim que concluí o curso, fui contratada como professora pela escola. No final desse mesmo ano, em 2000, abriu inscrição para concurso de professor do município do Rio de Janeiro. Fiz o concurso, fui aprovada e chamada em fevereiro de 2001 para assumir o cargo. Na época, trabalhava nos turnos da manhã e da tarde na escola privada. Tomei posse no município e fiquei nas duas instituições, um turno em cada uma.

No município, assumi uma turma de crianças de 2º ano do ciclo. A turma estava sem professora, sendo atendida por vários profissionais da coordenação da escola. Nunca tinha trabalhado com o Ensino fundamental e tinha tido uma experiência muito desanimadora com esse segmento durante o estágio supervisionado obrigatório no Ensino Médio. Minha experiência na escola privada era na Educação Infantil. A diretora da escola informou que as crianças da turma ainda não sabiam ler e escrever. Fiquei preocupada porque não sabia “ensinar a ler e escrever”. Disse à diretora que minha experiência era na Educação Infantil e ela falou que eu teria ajuda, que uma professora me acompanharia,

ajudando no processo de alfabetização. Informou que as professoras da escola viviam um processo de investimento nessa temática e que, na formação continuada dentro da escola, eu teria oportunidade de estudar com elas.

Tem uma coisa que vou dizer neste texto que nunca disse às professoras daquela escola. Aliás, acho que nunca disse a ninguém. Eu, adulta com 19 anos, professora inexperiente, estava aprendendo a leitura de mundo naquela escola. E esse processo se dava por duas dimensões: a primeira, que discutirei neste item, pelo acesso a experiências com a leitura e a escrita que nunca tinha vivido antes na vida. A segunda, que tratarei no próximo item, tem relação com o aprendizado da leitura de mundo na relação com as crianças.

Quando afirmo que estava aprendendo a ler e a escrever na experiência como professora da escola, é porque o que vivi foi muito novo e surpreendente em minha trajetória. Todos os dias era uma novidade em relação à construção do meu conhecimento. As professoras da escola liam diariamente jornal. Falo de jornal impresso. A escola possuía uma assinatura e recebia o jornal todos os dias. Eu não lia jornal. Minha família não tinha o hábito de ler jornal diariamente. Elas me apresentaram aos espaços da escola e me disseram onde o jornal ficava, informando que eu podia ler com as crianças. Passei a ler jornal todos os dias. Lia sozinha e lia com as crianças. Aprendemos juntas a gostar de jornal. Aprendemos a ler jornal com as outras professoras da escola.

As professoras também liam a revista “Ciência hoje para as crianças”. Eu não conhecia a revista e passei a conhecer e a ler esta e outras com as crianças. As professoras também liam livros de literatura infantil todos os dias para as crianças. Eu ficava boba como elas conheciam quase toda a sala de leitura da escola. Elas liam livros nos centros de estudo, liam com as crianças, liam para elas. Fui conhecendo muitos livros de literatura infantil. As professoras conheciam editoras, iam à feira de livros, bienal... e eu fui aprendendo a ler com elas, fui aprendendo a gostar de feira de livros, de livraria. Foi aí que comecei a frequentar livrarias. Nessa época, descobri que minha mãe me enganou a vida toda com a

história de João e Maria. Ela lia toda noite para eu dormir, mas mudava a história. Ela não contava que o sumiço das crianças na floresta tinha sido um plano da madrasta das crianças. Quando descobri a história “real” perguntei a minha mãe por que ela fazia isso. E ela respondeu que achava pesada essa versão da história. Então, depois de 19 anos, já professora, descobri a verdadeira história de João e Maria! E fui descobrindo que as histórias possuem muitas versões.

As professoras também não usavam livros didáticos para ensinar a ler e escrever. Eu recebi uma pasta com um acervo de poemas, parlendas – que eu não sabia o que era – textos informativos, curiosidades, adivinhas, brincadeiras cantadas. A primeira parlenda que gravei foi: “Que horas são? Meio-dia. Panela no fogo. Barriga vazia. Do folclore.” Nessa escola, fui descobrindo que folclore não era em agosto, que era conhecimento da cultura popular para o ano e a vida inteira. Fui entendendo de onde as músicas e brincadeiras cantadas que eu conhecia foram surgindo. Fui aprendendo a nomear minha prática, a fazer escolhas, a entender o que fazia e o porquê de fazer uma coisa em detrimento de outra no cotidiano escolar.

Os livros didáticos eram um recurso em nosso cotidiano. Eles não eram os professores. Aprendi que se eu quisesse, podia começar de trás para frente, que não tinha que usar o livro do início ao fim, que eu era a professora da turma e podia tomar decisões. Fui aprendendo a ser uma professora que também lia e escrevia. Fui conhecendo autores novos, coleções de livros, aprendendo a brincar com as palavras. Escrevendo este texto senti vontade de ir ao escritório buscar todo esse repertório para olhar de novo, para trazer para o texto. Tenho pastas e pastas das minhas coleções de poemas e tantas outras coisas que lia com as crianças. Mas vamos seguir!

Durante essa trajetória, um conhecimento importante para o meu trabalho foi compreender a organização do espaço da sala da minha turma, em especial, de entender que as crianças podiam ser organizadas em grupos de trabalho. Era a primeira vez que via uma sala onde as cadeiras e mesas não eram enfileiradas. Nas salas da

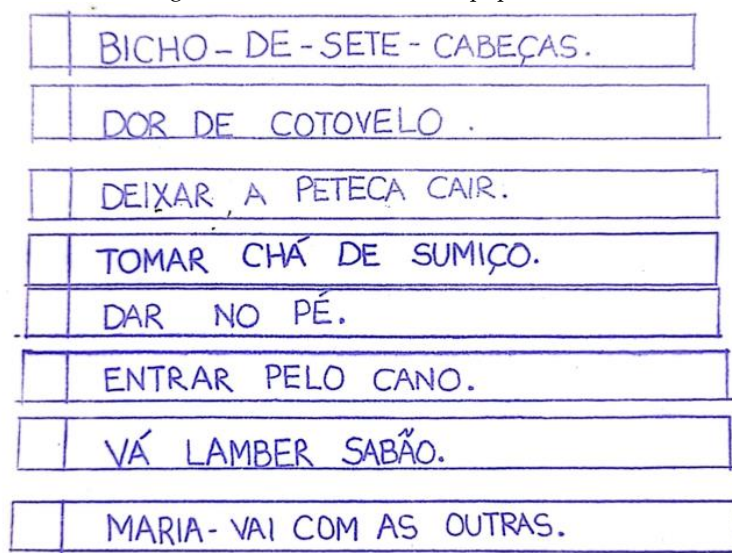
escola, as crianças se sentavam em grupos. Demorei um tempo para entender e me sentir segura com essa disposição. Tenho na memória um livro que estudamos em um centro de estudos só para aprofundar a discussão dessa organização do espaço. Com o tempo e a ajuda das colegas mais experientes, fui entendendo as contribuições dessa organização para o cotidiano. As crianças passavam a ser minhas parceiras no dia a dia na ajuda com os colegas. Fui entendendo na relação com as crianças as infinitas possibilidades de composição dos grupos e o meu lugar de mediação neste trabalho.

Fui aprendendo a escrever com significado com as crianças. Entendi que era importante planejar o dia com elas e disponibilizar o registro do planejamento diário. Logo na chegada, fazíamos nosso planejamento que ficava disponível em um canto do quadro. Ele era um material de consulta para as crianças. Além de envolver as crianças nas propostas do dia, percebia que elas iam ficando menos ansiosas para saber, por exemplo, que horas seria o recreio, o almoço... A nossa sala foi ganhando espaço para uma escrita a nosso favor. Aprendi com as professoras da escola que era bacana ter um calendário na sala para consulta das crianças, que elas também tinham o direito de saberem o cardápio do almoço do dia.

Uma das professoras mais experientes com o trabalho de alfabetização na perspectiva discursiva se colocava sempre à disposição para ir à minha sala me ajudar. Eu aprendia muito vendo a atuação dela com as crianças. Lembro-me de que comentei que achava importante as crianças saberem o cardápio do dia, e ela fez com as crianças uma atividade de leitura coletiva com cardápio. Aprendi nessa experiência que tinha diferença entre atividade de leitura e de escrita. Eram várias as opções de cardápio e ela ditou para as crianças o cardápio do dia, e elas tinham que encontrar em uma lista concisa de opções. E, durante o processo, foi discutindo com as crianças o porquê, por exemplo, que arroz, feijão e carne não podiam estar escritos na opção onde estava escrito a palavra angu. Foi tão marcante essa experiência para mim, porque as crianças iam fazendo suas inferências e ela ia explicando pra mim.

Ia mostrando como eu poderia ir dando pistas às crianças. Um exemplo foi: se eu digo arroz, feijão e carne, quantas palavras eu falei? Então, quando eu digo angu, eu falei quantas palavras? Então não pode ser a primeira opção. E nesse processo, fui aprendendo a problematizar com as crianças a segmentação das palavras, a descobrir o que elas já sabiam. A proposta era como realizar a atividade a seguir. Entretanto, no lugar dos ditados populares, as opções eram do cardápio semanal do almoço da escola.

Figura 1: Ditado dos “ditados populares”



Fonte: Acervo da autora.

A oportunidade de ter uma professora experiente caminhando comigo fez com que eu fosse me sentindo segura, construindo a autonomia e a autoria no meu trabalho. Tínhamos uma organização na escola que investia no tempo de uma professora ser parceira da outra. Eu, que era inexperiente, tive muito apoio. Eu via a professora fazendo o trabalho com minha turma e comigo. O processo sistemático do aprendizado da leitura e da escrita se dava por meio de diferentes textos. Eu que nunca tinha trabalhado com alfabetização, que não me lembrava de como tinha sido alfabetizada,

que não tive cartilha como disse no início deste texto, tive a oportunidade de aprender sem precisar de muitas desconstruções. É claro que carregava comigo as máximas que historicamente construímos sobre esse processo: a gente parte do alfabeto, a gente ensina primeiro a escrita do nome... e por aí vai. Só que não tinha tido a oportunidade de viver nada disso; então, costumo dizer que tive a oportunidade de aprender sem precisar me descolar de tantas certezas. Na verdade, essas máximas só virariam realidade na minha prática quando eu estivesse com uma turma de alfabetização. Entretanto, vivi outra experiência de formação.

Outra estratégia de trabalho dessa escola municipal que levei para a minha vida foi o princípio de que as crianças de uma turma não eram apenas da “sua professora”. Elas eram responsabilidade da escola. A partir dessa compreensão, a equipe de professoras da escola formava propostas semanais de planejamento, garantindo que crianças de diferentes grupos estivessem juntas e, ao mesmo tempo, vivessem a experiência de trabalho com outra professora. Organizávamos propostas e oficinas em que as crianças podiam, em alguns momentos, fazer escolhas por sua própria vontade diante dessas atividades. Em outros momentos, organizávamos o grupo a partir de um planejamento prévio feito por nós. Considerando as nossas observações, fazíamos propostas como: uma sala de jogos com raciocínio lógico matemático, outra com escrita coletiva... e, nesse movimento, além de possibilitar às crianças diferentes experiências, podíamos contar com as contribuições do olhar uma das outras. Por diversas vezes, uma colega enxergava no processo de aprendizado de uma das crianças da minha turma o que eu ainda não tinha visto. Podíamos contar com a contribuição do olhar do outro. Era o olhar do outro que ia melhorando o meu, como diz a canção de Arnaldo Antunes.

Ouvindo a minha história, entendo como o meu processo formativo como professora alfabetizadora se deu especialmente no cotidiano da escola, com os meus pares, com as colegas mais experientes, com as perguntas das crianças. Entendo também que a formação dos professores é direito das crianças. As crianças que

passaram por minha vida podiam ter tido uma outra experiência com a leitura e a escrita. Para Kramer (1998), formação implica constituição da identidade docente; espaço de narrativa de experiência e problematização da própria prática; construção da autonomia e da autoria dos professores. A formação possui uma dimensão que ultrapassa a experiência individual ou de uma rede de ensino. A formação é revolucionária porque, para além da experiência pessoal, ela chega no mundo. É capaz de mudar a vida das pessoas, das crianças, de suas famílias e dos professores, como mudou a minha trajetória. Eu ia gostando de saber, de ser professora, de ter autonomia. E de tanto gostar do que via e vivia, decidi sair da escola particular e ser professora apenas na rede pública. E no percurso de tornar-me professora, fui aprendendo a ler o mundo com as crianças, ser indagada e confrontada por elas, discussão proposta no item a seguir.

A relação com as crianças como desvio na trajetória de uma professora

Como anunciado no item anterior, fui aprendendo com as crianças que registrar era importante. E, durante minha trajetória, fui compondo uma coleção com registros da trajetória de uma professora. Os registros estavam guardados, mas, ao serem revisitados, produziram novos sentidos, reflexões nunca feitas. A escrita guardou o lugar da lembrança e ofereceu outras possibilidades. Lembranças do passado, do lugar ocupado hoje e, nessa experiência, juntando os fragmentos da história, lendo, escrevendo e contando, vou compreendendo como me tornei professora na relação com as crianças.

Esse item se debruçará no que estou nomeando neste texto como a segunda dimensão desse processo de aprendizado de leitura de mundo: o que aprendi na relação com as crianças, suas famílias, com a comunidade onde a escola estava situada. Fui entendendo a importância de uma prática que dialogasse com os sujeitos, suas histórias, suas narrativas. Nessa experiência, aprendi

a interrogar minhas certezas, construindo um trabalho que levasse em consideração as pistas dadas pelas crianças. A narrativa delas era estratégia metodológica para a construção do trabalho cotidiano. Fui aprendendo os sentidos e os modos de ressignificar o mundo, em especial, do nosso cotidiano na escola a partir das questões trazidas por elas.

Na narrativa de seus passeios infantis pelos parques de Berlim, o filósofo Walter Benjamin dá uma recomendação: saber perder-se. Contrário às concepções que tomam a realidade empírica como caminho garantido para o conhecimento da verdade, para o filósofo, na produção de conhecimento, “o que são desvios para os outros, são para mim dados que determinam a minha rota” (Benjamin, 2006, p. 499).

No dicionário, “desvio” é mudança de direção; volta; sinuosidade; recanto; esconderijo; erro; sumiço; descaminho. Para Benjamin, “desvio” é caminho indireto, característica metodológica do tratado. Por ter a história – inacabada, descontínua – como vestígio, impossibilita a conclusão fechada. O caminho aonde se chegará não é dado de antemão. Neste texto, a contribuição do conceito do filósofo nos ajuda a pensar a importância do desvio como escape de um processo pedagógico que compreende a importância dos diálogos que não começaram com os professores, e das perguntas que não foram feitas por eles.

Marcela: — Gabriela, você trabalha?

Gabriela: — *risos*

Marcela: — quando você vai embora, você trabalha?

Gabriela: — Marcela, o que eu estou fazendo aqui com vocês é o meu trabalho. Ser professora é o meu trabalho.

Marcela: — Não, Gabriela, eu estou falando de trabalho assim: de trabalhar em loja, de fazer as coisas, de vender queijo... entendeu? Não é de ficar aqui não.

Gabriela: — Assim não, Marcela. Depois que vocês vão embora, eu fico na escola e na parte da tarde trabalho com crianças de outra turma.

Sei que Marcela não se deu por satisfeita com minha resposta. Quantos sentidos a palavra trabalho carrega? Como as crianças conceituam essa ação? Na ocasião, Marcela tinha sete anos. A criança que questiona o adulto convida-o a um diálogo na condição humana em que nos encontramos, como sujeitos na relação uns com os outros. A pergunta de Marcela faz pensar sobre como na linguagem as crianças expressam esse mundo e onde são ancorados nossos processos de compreensão. O que Marcela entendia como trabalho? O que achava que eu estava fazendo durante todas as manhãs na escola? Que resposta faria com que Marcela entendesse que ser professora era o trabalho?

Na relação com as crianças, aprendi a documentar meu trabalho e entender que os diálogos com as crianças eram registros, material de estudo, planejamento e avaliação. Meus cadernos deixaram de ser só de planejamento e passaram a ser material de pesquisa de uma professora alfabetizadora pesquisadora. Os discursos e enunciados dos outros iam me constituindo, fazendo com que eu me tornasse professora na relação com o outro. Para Bakhtin (1988; 1992), os processos de produção de linguagem são espaços de constituição e transformação dos sujeitos.

E diante dos registros, encontro Flávia, de uma turma de pré-escola que, em 2009, tinha 4 anos. Atuava na mesma escola como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental pela manhã e, à tarde, como professora na Educação Infantil.

Próximo à hora da saída, após receber a agenda com um bilhete colado, Flávia disse:

Flávia: — Professora, você pode ler o bilhete da agenda?

Ao perguntar o porquê, ela respondeu:

Flávia: — É que quando eu leio para a minha avó ela entende, mas quando ela lê sozinha o que você escreveu ela não entende.

Na mesma hora, li para ela e, enquanto reunia a turma para fazer a leitura, Flávia, com a agenda na mão, adiantava para as crianças o texto do bilhete. Na hora da saída, no portão da escola, ao encontrar a avó, tirou a agenda da mochila e fez a leitura do bilhete.

O que Flávia estava dizendo era que sua avó não sabia ler e que ela precisava ter conhecimento do conteúdo dos bilhetes para mantê-la informada. A menina morava com sua avó, que era analfabeta, e uma irmã menor. Seu pedido mostrou a importância de ler constantemente com as crianças os bilhetes enviados para as famílias; e, para além da leitura como prática que compõe o trabalho na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que Flávia ensina é que é possível repensar a prática a partir das questões trazidas pelas crianças. Ela diz da possibilidade de aprendermos com elas, de fazermos de outra forma na escola. Eu não lia os bilhetes que iam para casa para as crianças. Reconhecer as crianças como capazes de expressar sentimentos e pensamentos é assumir que “há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas” (Sarmiento & Pinto, 1997, p. 65).

Nos diálogos com as crianças, e tratando da trajetória de uma professora alfabetizadora, lembrei-me de um tempo guardado da minha infância e dos questionamentos que durante muito tempo minha mãe não conseguiu responder. Sempre que passava por uma garagem e lia a placa: “Não estacione. Garagem”, perguntava à minha mãe: — “por que está escrito isso se é garagem?” E ela sempre respondia: — “Não pode estacionar aí porque é garagem”. E eu pensava: — “se é garagem, por que não pode estacionar?”. Passei muitos anos sem entender que o recado não era para o dono da garagem. Não entendia a lógica desse recado e minha mãe não compreendia minha dúvida. Assim como a mensagem na garagem, me lembro quando, andando de ônibus, lendo as placas das lojas, fazia sempre a pergunta: “o que é LTDA que tem escrito em todo lugar?” E minha mãe respondia: “empresa limitada”. Como a placa na garagem, a sigla LTDA também me acompanhou por muitos anos.

Na escola, quando criança, não conseguia entender quando a professora dizia: o vovô usa chapéu e a vovó não. Ela repetia isso inúmeras vezes e eu não me dava conta do que se tratava. Eu

sempre pensava assim: a vovó, que é a mulher, é que tem que usar o chapéu e não o vovô. Pensava em um chapéu na cabeça, apenas isso. Acredito que já devia estar na quarta série, porque me lembro que já era crescida, quando entendi que ela fazia referência aos acentos das palavras vovô e vovó. Passei anos sem entender esse modo de dizer da professora. Compartilhando com amigos essa situação, vi que não estava sozinha na dificuldade de interpretar. Um amigo narrou que não entendia quando a professora dizia: “CE CI não têm cedilha”, referindo-se ao uso do cedilha. E ele carregou essa dúvida por anos também.

E, no encontro com as crianças, elas vão mostrando suas interpretações em relação aos nossos enunciados, como na fala da criança a seguir. Como quem contava uma novidade, Nicolas se aproximou de mim e fez a seguinte colocação:

Nicolas: — Gabriela, você escreveu no quadro que era para reescrever as frases trocando as palavras marcadas por outra, sem mudar o sentido das frases. Tive uma ideia e estou falando para a turma toda fazer como eu. Como você quer a frase trocada, então já estamos copiando do quadro mudando só a palavra trocada para não escrever muito.

Nicolas se referia a uma atividade em que sugeri que as crianças buscassem sinônimos para as palavras em destaque. Ele tirou suas conclusões diante da solicitação feita e foi compartilhar com a turma sua solução. E, na verdade, por que eles teriam que escrever tudo de novo se eu só queria que eles pensassem outros modos de dizer o que havia sido dito? Como destacado por Nicolas, por que eles teriam que escrever muito?

Nesse processo de ir aprendendo a ser professora de crianças com as crianças, carregava comigo os ensinamentos que tinha sobre o fazer docente, e um deles era referente à correção do trabalho das crianças. Fazia sempre do mesmo jeito, até que Carla mostrou que podia ser diferente. No momento de devolver o caderno corrigido para Carla, ela comenta:

Carla: — Eu não queria que você corrigisse meu caderno assim.

Professora: — Assim como?

Carla: — De caneta vermelha. Corrige de lápis para eu apagar depois. Meu caderno fica feio, todo rabiscado. Não consigo apagar e nem entender o que está escrito.

O que inicialmente podia parecer elementar me fez pensar quantas vezes muitos de nós, professores, passamos horas corrigindo cadernos que nos tomam um tempo enorme, quando poderíamos fazer tantas outras coisas em nossa relação com as crianças que, como bem disse a menina, não entendem o que fazemos. Carla me fez pensar sobre o sentido da correção dos trabalhos e mudar minha prática. Seu comentário provocou uma indagação: para quem corrigimos os cadernos? Para as crianças ou para os responsáveis? Não seria realmente necessário ter cuidado com esse objeto tão particular que é o caderno de alguém? Como professora, diariamente era invasiva diante da forma de organização e escrita das crianças. O questionamento de Carla me fez pensar que eu, adulta, professora, tinha uma forma peculiar de registro nos meus cadernos, e o quanto estava sendo desrespeitosa com a escrita das crianças. “A autoria se concretiza nas marcas que deixamos no mundo e nas marcas que o mundo inscreve em nós; o que fazemos, dizemos, escrevemos, construímos, o que é escrito no nosso corpo, nas nossas ações e produções” (Kramer, 2013, p. 311). A produção das crianças tinha a marca da caneta vermelha da professora, que passava literalmente “por cima” da autoria das crianças.

E assim como Carla, Vítor trouxe contribuições para a trajetória de uma professora que ia aprendendo no cotidiano com as crianças. Em uma página do livro didático, a proposta era de as crianças desenharem suas famílias e compartilharem com a turma os desenhos feitos. Quando mostravam os desenhos feitos para a turma, chegou a vez de Vítor, que comentou:

Vítor: — Quero falar em particular com você.

Pedi uns minutos para a turma e me distanciei com ele.

Vítor: — Eu só falo da minha família se for em particular.

Gabriela: — Então você não quer mostrar seu desenho para a turma?

Vítor: — Não desenhei porque não quero falar da minha família para todo mundo. Tem gente da minha família que eu não gosto e eu não quis desenhar.

Entramos na sala e ao retomarmos a atividade Vítor comentou com a turma: — Eu não vou mostrar porque só falo da minha família em particular.

A naturalidade suposta com que algumas práticas acontecem na escola impede o diálogo com as crianças e suas singularidades. Partir do pressuposto de que desenhar ou falar da família é algo simples é desconsiderar a experiência de cada um. É isso que Vítor faz lembrar ao renunciar à atividade. Ao trazer a sua história, ele fala do desafio de voltar-se para o outro e da possibilidade criadora de as crianças fazerem diferente diante do que parece ser sempre da mesma forma. Viver significa ser alvo da palavra dirigida, e as crianças nos convidam a respondermos ao espontâneo que elas trazem, abrindo espaço para a incerteza, para a vulnerabilidade, convidando o professor a repensar sua prática.

Escutar as crianças e suas histórias é abrir espaço para uma nova racionalidade nas instituições. Nessa perspectiva, a prática educativa envolve o “espontâneo” que surge nas relações, dando ao professor o lugar de mediador que acolhe a pluralidade e a multiplicidade das manifestações infantis, fazendo da educação uma experiência de reciprocidade (Buber, 2003, p. 13).

A partir de suas indagações, as crianças ensinam os professores a se perguntarem como fazem, o que fazem e o porquê fazem. As questões trazidas pelas crianças deslocam a professora de suas certezas. Elas retiram as coisas do seu lugar habitual para dar-lhes novos sentidos: nada é inteiro, tudo é partido em muitos significados. As crianças “renovam a existência por meio de uma prática centuplicada e jamais complicada” (Benjamin, 1995, p. 229). Gagnebin (2007) afirma ainda que o “in” (in-fância) que, para o pensamento humano significa ausência, em Benjamin é o espaço que possibilita o desnudamento e a miséria, no limiar da existência

e da fala. Esse “in” não é de ausência, incapacidade, incompetência, mas de incompletude, o que torna possível a invenção.

Escutar é princípio da prática educativa, e a relação com as crianças me ajudou a compreender que ser professora é um processo de torna-se, é construção no percurso. E o que podemos aprender com as crianças em nossa prática? Tenho aprendido que as crianças vão muito além de nossas expectativas: surpreendem ao mostrarem o que não sabíamos que elas já percebiam. Neste texto que narra a experiência de uma professora alfabetizadora, trago a indagação de Fernandes: Como garantir “espaço para que a semântica da criança emerja?” (2016, p. 774).

Penso que um caminho pode ser pelo compartilhamento das nossas narrativas. Este texto iniciou com uma epígrafe do Paulo Freire, que nos faz pensar no inacabamento humano. E nesta narrativa, a docência é um processo inacabado, aberta a construções e desconstruções. As narrativas biográficas como caminho para a constituição de uma identidade profissional mostraram a importância da formação que se dá nos espaços e tempos na escola, com crianças e adultos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 4.ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II**. Rua de mão única. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Irene Aron, organização de Wille Bolle. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BUBER, M. **Eu e tu**. Tradução de Newton Aquiles von Zuben. 6.ed. São Paulo: Centauro Editora, 2003.

CUNHA, Maria. Amália. Almeida; NUNES, Célia. Maria. Fernandes. As biografias educativas como fonte de pesquisa e estudo no campo da formação docente: notas iniciais para uma discussão teórico/metodológica. **Thema**, Pelotas, v.14, nº 2, p. 9-13, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/9503/1/ARTIGO_BiografiasEducativasFonte.pdf>
Acesso em: 10 jun. 2024.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul.-set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, Paz & Terra, 1997.

FUJIKAWA, Mônica. Matie. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores. In: PRADO, Guilherme. Do Val. Toledo; SOLIGO, Rosaura. (Org.) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. São Paulo: Graf. FE, 2005. pp. 229-243.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JOSSO, Marie. Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, S. Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 309-329.

KRAMER, S.; LEITE, I. **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

Sobre as autoras

Gabriela Scramingnon é Professora-Adjunta do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Doutora e Mestre em Educação. Especialista em Educação Infantil. Integrante dos grupos de pesquisa EIPP – Unirio e Infoc – PUC-RIO. Foi professora das Redes Municipal e Federal no Rio de Janeiro, atuando como professora da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e orientadora pedagógica.

Ivone Vieira concluiu a educação básica em 1963, no Instituto Iguaçano de Ensino. Atuou como professora leiga entre os anos de 1961 a 1964, em instituições públicas municipais, inclusive do Movimento de Educação Popular. Exerceu a função de explicadora e alfabetizadora para crianças de seu bairro, entre os anos de 1970 à 1977.

Jaqueline Luzia da Silva é Doutora em Educação. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância. Graduada em Ciências Sociais, com licenciatura em Sociologia. Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Faculdade de Educação/Uerj), onde atua na Graduação do Curso de Pedagogia. Associada da ABAIf - Associação Brasileira de Alfabetização.

Liliane Neves. Formação como escritora: um estudo bakhtinianos com coletivos de professoras. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2021.

Margarida dos Santos é filha de Maria do Socorro. Professora alfabetizadora há 40 anos em escolas da rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro. Aposentada pelo Cap-ISERJ desde

2016, atualmente, exercendo a docência no ciclo de alfabetização no Cap-UERJ. Ao longo da caminhada venho me constituindo professora pesquisadora na companhia de outras alfabetizadoras e alfabetizadores em coletivos docentes instituídos e instituintes. No momento, licenciada para cursar o doutoramento em educação em Universidade Estadual em Campinas - UNICAMP.

Olga Guimarães Germano possui graduação em Pedagogia pela Universidade Gama Filho (1978). Atualmente é professora auxiliar da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento, alfabetização, leitura, educação.

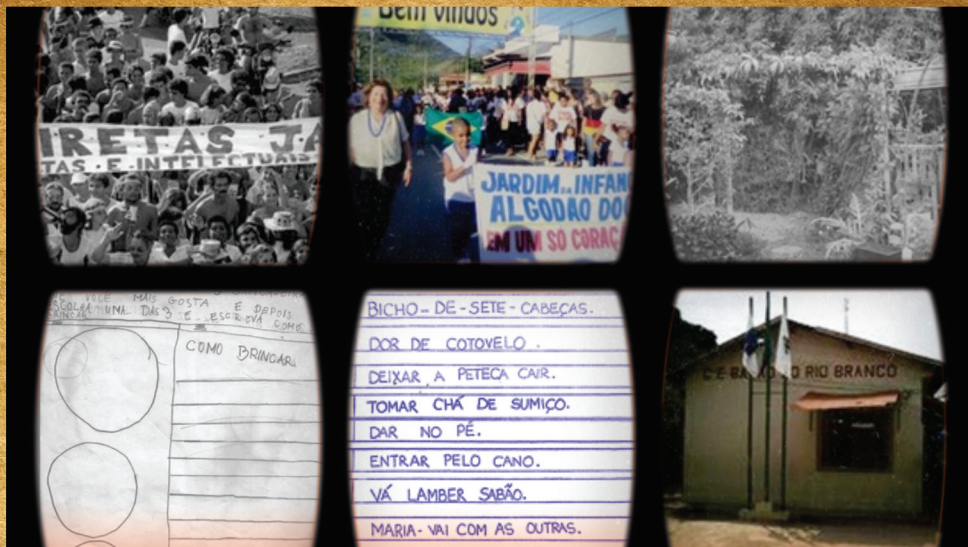
Regina Coeli Moura de Macedo é Professora Titular aposentada do Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Atualmente, professora da Escola Comunitária Quilombista Dandara de Palmares. Doutora em Educação pelo ProPED-Uerj onde também cursei o mestrado e a graduação em Pedagogia. Participante do Laboratório de Estudos e Partilha de Práticas Emancipatórias em Alfabetização – LEPPEAI.

Soymara Emilião é Doutora e Mestre em Educação, pelo PROPED-UERJ. Cursando o Pós-doutorado no PPGE-UFRJ. Professora Assistente na CAP-UERJ e Pedagoga da Rede Municipal de Niterói. Especialista em Psicopedagogia. Coordenadora do projeto de pesquisa e extensão "Conversas entre professorXs: alteridades e singularidades" no CAP/UERJ. Coordenadora do curso de extensão ConMat: Conversas matemáticas com professoras alfabetizadoras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento. Pesquisadora APQ1 FAPERJ.

Stella Maris Moura de Macedo é Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2004). Possui graduação e licenciatura em Psicologia. Atualmente é professora assistente

aposentada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp/UERJ da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Alfabetização e Formação de Professores(as) alfabetizado.

Viviane Lontra é Professora do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP/UFRJ) e pesquisadora da formação docente. Pedagoga (UFRJ); Mestre (UNIRIO) e Doutora em Educação (UFRJ). Atua principalmente com alfabetização e formação de professores para a escola básica.



O livro apresenta a história de *vida* formação de professoras alfabetizadoras de diversos tempos e espaços, trajetórias diferentes, experiências variadas que compõem um caleidoscópio da formação da professora alfabetizadora no Estado do Rio de Janeiro. Ao reunir este grupo buscamos produzir, através do reflexo colorido das experiências que aqui circulam, um palimpsesto, histórias das histórias das histórias, de mulheres, filhas de Xerazade. No livro, está o melhor e o pior de nós, termômetro e quilate, podemos afirmar. Como a poeta cantorola, convidamos; “Vem, cara, me retrate. Não é impossível. Eu não sou difícil de ler.”