

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**MEMÓRIAS DA (O) PEDAGOGA (O): A CONSTRUÇÃO  
DOCENTE PELAS NARRATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO DAS (OS) ESTUDANTES DA UFRRJ**

**RENATA MELO ROCHA**

**2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**MEMÓRIAS DA (O) PEDAGOGA (O): A CONSTRUÇÃO  
DOCENTE PELAS NARRATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO DAS (OS) ESTUDANTES DA UFRRJ**

**RENATA MELO ROCHA**

*Sob a Orientação da Professora. Dr<sup>a</sup>.*  
**Patrícia Bastos de Azevedo**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ  
Julho de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R672m Rocha, Renata Melo , 1987-  
Memórias da (o) pedagoga (o): a construção docente  
pelas narrativas de alfabetização e letramento das  
(os) estudantes da UFRRJ / Renata Melo Rocha. -  
Seropédica; Nova Iguaçu, 2020.  
138 f.: il.

Orientadora: Patrícia Bastos de Azevedo.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares, 2020.

1. Formação de professores. 2. Alfabetização. 3.  
Letramento. 4. Ateliê biográfico. I. Azevedo, Patrícia  
Bastos de , 1971-, orient. II Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares  
III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 209/2020 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.039128/2020-48

Seropédica-RJ, 19 de agosto de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

RENATA MELO ROCHA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 10/07/2020

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Patricia Bastos de Azevedo, Dra. UFRRJ (Orientadora /Presidente da Banca).

Sandra Regina Sales, Dra. UFRRJ (Examinadora Interna)

Helena Maria Marques Araújo, Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição)

*Documento não acessível publicamente*

*(Assinado digitalmente em 19/08/2020 11:52)*

PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptES (12.28.01.00.00.36)

Matricula: 1548864

*(Assinado digitalmente em 19/08/2020 15:36)*

SANDRA REGINA SALES

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

CoordCGP (12.28.01.00.00.00.07)

Matricula: 1649545

*(Assinado digitalmente em 19/08/2020 13:18)*

HELENA MARIA MARQUES ARAÚJO

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 672.603.147-53

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai Ivan Martins (*in memoriam*) que foi o principal impulsionador de meus estudos e fonte inspiradora para minha vida pessoal e profissional. Dedico também ao meu filho Bento, nascido durante a construção deste trabalho e principal motivador para que as linhas aqui escritas ganhassem vida e sentido.

## AGRADECIMENTOS

A escrita dessa dissertação é fruto não apenas de meu esforço pessoal, mas de muitas outras pessoas que direta e indiretamente me apoiaram emocionalmente e intelectualmente ao longo da caminhada.

Agradeço primeiramente a Deus que esteve ao meu lado em todos os momentos, sendo minha força nas adversidades. Em seguida agradeço imensamente à minha querida e adorada mãe que sempre esteve comigo, acreditando em mim e construindo a rede de apoio que tanto necessitei para escrita deste trabalho. Agradeço ao meu querido irmão por ser uma importante referência em minha vida e amigo de todas as horas.

Agradeço ao meu amado esposo que não mediu esforços para que eu pudesse construir cada uma dessas páginas, sendo meu porto seguro e impulsionador de sonhos.

Não menos importante, agradeço à banca composta pelas professoras Sandra Regina Sales e Helena Maria Marques de Araújo que tanto contribuíram desde a qualificação deste trabalho até o momento da defesa. E finalmente à minha querida Orientadora Patrícia Bastos de Azevedo que acreditou nesta pesquisa e em meu potencial, dedicando-se a me ouvir e afinar comigo a tessitura de meus escritos.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

## RESUMO

ROCHA, Renata Melo. **Memórias da (o) Pedagoga (o): A Construção Docente pelas Narrativas de Alfabetização e Letramento das (os) Estudantes da UFRRJ**. 2020. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

O presente trabalho buscou refletir sobre os caminhos pedagógicos trilhados por oito mulheres e um homem, estudantes do quarto período de Pedagogia do primeiro semestre de 2019, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em seu ‘fazer-se professora (or)’, recuperando memórias de diferentes momentos formativos, desde alfabetização até os dias atuais. Essas memórias são construídas por meio do uso de procedimentos metodológicos do ateliê biográfico descrito por Delory-Momberger (2006) de caráter qualitativo e singular e pela intensa valorização do lugar de fala das (os) participantes. As (os) narradoras (es) ao longo da pesquisa constroem suas ‘escrivências’ em encontros nomeados: ‘Eu e minha infância’, ‘Eu e as letras’, ‘Eu e minhas escolhas formativas’ e por último ‘Eu: ontem, hoje e amanhã’, em uma leitura de si nos três tempos: passado, presente e futuro. A pesquisa fundamenta-se na prática emancipatória de biografar-se, acreditando que o lugar da (o) educadora (or) é no movimento da práxis. Nesse sentido as narrativas vão sendo alinhavadas à composição literária de ‘escrivência’ da autora Conceição Evaristo (2016) marcando as escritas de si como representação de ‘corpo, condição, experiência’ e principalmente como instrumento de resistência feminina negra e de suas ‘memórias subterrâneas’. A partir de então, são realizadas reflexões acerca da construção da (o) professora (or) na contemporaneidade traçando o percurso histórico da formação docente no Brasil em um debate sobre o processo de desprofissionalização do magistério e a urgência em construir uma formação de professoras (es) que promova o entrelaçamento da universidade, escola e políticas públicas. Por fim, a pesquisa discute a docência na primeira etapa da educação básica dando destaque às (aos) professoras (es) das classes de alfabetização e a urgência de dialogarmos com Freire (1996) no que diz respeito a educação como prática para liberdade. Logo, o trabalho carrega consigo a intenção de conceber através da biografização a reflexão das experiências formativas vividas pelas (os) futuras (os) pedagogas (os), compreendendo suas histórias de vida, seus espaços sociais de letramento, seus movimentos de resistência, seus atravessamentos teóricos na tessitura singular do fazer-se educadora (or) na contemporaneidade.

### **Palavras-chave:**

Alfabetização. Letramento. Ateliê biográfico. Narrativas de si. Formação docente.

## ABSTRACT

ROCHA, Renata Melo. **Memories of pedagogue (o): The Teaching Construction by the Literacy and Literacy Narratives of students from UFRRJ.** 2020. 138p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

The present work sought to reflect on the pedagogical paths trodden by eight women and one man, students of the fourth period of Pedagogy of the first semester of 2019, of the Federal Rural University of Rio de Janeiro in his 'becoming a teacher (or)', recovering memories of different formative moments, from literacy to the present day. These memories are constructed through the use of methodological procedures of the biographical studio described by Delory-Momberger (2006) of qualitative and singular character and by the intense appreciation of the place of speech of the participants. The narrators throughout the research construct their 'writings' in named encounters: 'Me and my childhood', 'Me and the letters', 'Me and my formative choices' and lastly 'I: yesterday, today and tomorrow', in a reading of themselves in the three times: past, present and future. The research is based on the emancipatory practice of biographing one,[1] believing that the place of the educator (or) is in the praxis movement. In this sense, the narratives are being inline with the literary composition of 'writing' of the author Conceição Evaristo (2016) marking the writings of themselves as a representation of 'body, condition, experience' and mainly as an instrument of black female resistance and her 'underground memories'. From then on, reflections are made about the construction of the teacher (or) in contemporaneity tracing the historical path of teacher education in Brazil in a debate about the process of deprofessionalization of teaching and the urgency to build a teacher's education (es) that promotes the intertwining of the university, school and public policies. Finally, the research discusses teaching in the first stage of basic education, highlighting the teachers of the literacy classes and the urgency of dialoguing with Freire (1996) regarding education as a practice for freedom. Therefore, the work carries with it the intention of conceiving through biographization the reflection of the formative experiences lived by the future pedagogues, understanding their life histories, their social spaces of literacy, their resistance movements, their theoretical crossings in the singular tessitura of being an educator (or) in contemporaneity.

**Keywords:** Literacy. Literacy. Biographical studio. Self-narratives. Teacher training.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Significado do termo alfabetização.....                      | 23 |
| Figura 2 – Capa e conteúdo da Cartilha Caminho Suave.....               | 28 |
| Figura 3 – Esquema do Ateliê biográfico.....                            | 50 |
| Figura 4 – Esquema do desenvolvimento dos encontros.....                | 51 |
| Figura 5 – Imagem do grupo do <i>WhatsApp</i> Memórias do Pedagogo..... | 53 |
| Figura 6 – Linha do tempo das (os) participantes da pesquisa.....       | 54 |
| Figura 7 – Organização das tríades.....                                 | 56 |
| Figura 8– Fotografia da maleta de Calixto.....                          | 57 |
| Figura 9 – Fotografia do colar de Lúcia.....                            | 57 |
| Figura 10 – Fotografia do pincel de maquiagem de Ariana.....            | 58 |
| Figura 11 – Fotografia do celular de Carla.....                         | 58 |
| Figura 12 – Fotografia da bolsa de Mel.....                             | 59 |
| Figura 13 – Fotografia da infância de Elizabeth.....                    | 62 |
| Figura 14 – Fotografia de Rebeca com a turma da escola.....             | 66 |
| Figura 15 – Fotografia de Rebeca na festa da Páscoa na escola.....      | 67 |

## **LISTA DE TABELAS**

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 – Gráfico de resultados da prova de leitura – Prova ANA..... | 21 |
| Tabela 2 – Gráfico de resultados da prova de escrita – Prova ANA..... | 22 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |   |
|--------|---|
| ANA    | Avaliação Nacional de Alfabetização   |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação   |
| CEDERJ | Cursos de graduação a distância por intermédio do Consórcio Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro |
| CEFAMs | Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério   |
| CIEP   | Centro Integrado de Educação Pública  |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação   |
| CRE    | Coordenadoria Regional de Educação  |
| DCNs   | Diretrizes Curriculares Nacionais   |
| ENEM   | Exame Nacional do Ensino Médio  |
| HEM    | Habilitação específica para o magistério  |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação   |
| PNAIC  | Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa  |
| SAEB   | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  |
| SENAC  | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  |
| SISU   | Sistema de Seleção Unificada  |
| UFF    | Universidade Federal Fluminense   |
| UFRJ   | Universidade Federal do Rio de Janeiro  |
| UFRRJ  | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 13  |
| <b>2 BREVE HISTÓRICO E CONCEITUAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b> .....   | 19  |
| 2.1 Alfabetização: uma questão em foco ou desfocada?.....   | 20  |
| 2.2 A alfabetização e seus atravessamentos: da ‘querela dos métodos’ à ascensão da Psicogênese da língua escrita.....     | 26  |
| 2.3 O debate sobre letramento e suas contribuições para alfabetização.....  | 32  |
| 2.4 O mundo que se lê e dá sentido à palavra’ – o aspecto social da alfabetização e letramento das classes populares..... | 35  |
| <b>3 AS NARRATIVAS DE SI E OS PERCURSOS FORMATIVOS</b> .....  | 41  |
| 3.1A prática emancipatória de biografar-se: relato autobiográfico do meu processo formativo.....                          | 41  |
| 3.2 Ateliê Biográfico: um pouco sobre a metodologia pautada nas singularidades dos sujeitos e suas memórias.....          | 45  |
| 3.3 A pesquisa sob os eixos metodológicos do ateliê biográfico.....   | 49  |
| <b>4 MEMÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO: O OLHAR DE SI E DO OUTRO</b> .....  | 53  |
| 4.1 Narrativas da infância: o começo da história.....   | 59  |
| 4.2 As primeiras letras: memórias do processo de alfabetização.....   | 63  |
| 4.3 A (o) pedagoga (o) e suas escolhas formativas.....  | 68  |
| 4.4Pedagogas (os) em construção: ontem, hoje e amanhã.....  | 72  |
| 4.5 A tessitura do vivido: entre linhas e memórias.....   | 82  |
| <b>5 A FORMAÇÃO DA (O) EDUCADORA (OR) EM UMA REFLEXÃO EM TRÊS TEMPOS</b> .....  | 88  |
| 5.1Um breve apanhado histórico do Curso de formação de professores no Brasil.....   | 89  |
| 5.2 Minha escolha formativa: o curso de Pedagogia no tempo presente!.....   | 96  |
| 5.3 O revolucionário ato de educar: nasce uma (um) alfabetizadora (or)!.....  | 103 |
| <b>6 CONCLUSÃO</b> .....  | 111 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 116 |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 120 |

Quem sou eu? Sou eu só? Sou eu e o que fizeram de mim? Sou todo trajetórias? Ou só um apanhado de memórias minhas e não sei mais de quem... Porque de tudo não lembro, mas trago em mim os risos e o tempo da felicidade sem métrica ...dos laços e dos abraços...das palavras sem embarço... Hoje repouso no eu que não é feliz nem triste: um eu que é todo anseio pelo que existe! Baú de memórias... história diante do ontem, do hoje e do que vier

Fonte: Construção da autora

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa sobre ‘tornar-se professora (or)’<sup>1</sup> na contemporaneidade a partir das ‘escrevivências’<sup>2</sup> de pedagogas (os) em formação com centralidade em memórias vividas ao longo do processo de alfabetização e letramento. Além do período da alfabetização outros momentos formativos vão ganhando destaque de maneira que nossas (os) futuras (os) pedagogas (os) dialoguem com diferentes etapas de suas histórias de vida. A marca predominantemente feminina traduz a necessidade que a pesquisa encontrou no decorrer de sua construção de ser espaço de escuta de mulheres, predominantemente negras<sup>3</sup>, no anseio por trazer à luz relatos de memória das protagonistas do processo de alfabetização: nossas (os) futuras (os) professoras (es).

Inquieto-me pela questão da alfabetização desde minha formação no Curso Normal em 2005. Todavia, tornou-se latente desde que passei a ocupar a função de Orientadora Pedagógica na rede pública, identificando fragilidades existentes no ensino inicial da língua. Desde então me questiono o motivo pelo qual nossas crianças das classes populares enfrentam tantas dificuldades para serem alfabetizadas na idade certa. Muitas delas não evadem, não são faltosas e não possuem nenhum tipo de laudo que constate comprometimento de saúde. Estão em sua maioria matriculadas nas escolas desde a educação infantil, expostas às atividades escolares e mesmo assim não concluem satisfatoriamente o ciclo de alfabetização. Certamente o senso comum apontaria algumas desculpas como: imaturidade, desnutrição, problemas familiares, dentre outros aspectos centrados na culpabilização da criança ou até mesmo outras desculpas voltadas para patologização do processo ensino-aprendizagem. Mas, afinal, a (o) professora (or) que está à frente da alfabetização não é ouvida (o)? É preciso trazer aquelas (es) que constroem a prática alfabetizadora para discussão! Pensar sobre a prática pedagógica, sobre a formação inicial e continuada, assim como a construção de saberes ao longo da carreira docente torna-se uma demanda urgente quando escolhemos

---

<sup>1</sup>Os substantivos no feminino encontram-se presentes no texto como uma escolha da autora para marcar posição do protagonismo da mulher na educação. Logo, a escolha pelo substantivo feminino encontra-se em conformidade com a metodologia que concebe as narrativas de si como ‘escrevivências’.

<sup>2</sup>Elaborado pela autora Conceição Evaristo que consiste em escrever sobre si e sobre suas próprias vivências. Nesse movimento de escrita a autora viabiliza narrativas de ‘memórias subterrâneas’ que dizem respeito à experiência coletiva de mulheres negras.

<sup>3</sup>A pesquisa não tem centralidade na abordagem da questão racial feminina. Contudo, essa temática atravessou o trabalho ao longo das construções das ‘escrevivências’ e esteve presente em muitos achados de pesquisa em um importante destaque ao feminino negro na docência.

falar sobre alfabetização. Por esse motivo a pesquisa dialoga intensamente com Paulo Freire e com seu entendimento da prática educativa como uma prática para liberdade. Logo, muitos conceitos freireanos vão sendo entrelaçados ao trabalho em um movimento importante de escuta das (os) professoras (es) em construção. Ouvir o que a (o) professora (or) em construção tem a dizer é o primeiro passo para compreender como nossas (os) docentes constroem-se e reconstróem-se ao longo da vida. É imprescindível que (re) conheçamos suas ‘escrevivências’, suas crenças e o surgimento de suas identidades docentes que no fim traduzem aquilo que são e desejam ser enquanto educadoras (es).

Assim sendo, revela-se como objetivo principal desse trabalho reconhecer como nossas (os) futuras (os) pedagogas (os) constroem-se professoras (es) ao longo de suas vivências formativas. Consequentemente a pesquisa objetiva de forma mais específica identificar como as (os) estudantes da Pedagogia compreendem o ato de educar em uma importante reflexão sobre a práxis docente no processo inicial de escolarização (classes de alfabetização) e quais são as contribuições da Universidade como espaço principal de formação desses profissionais.

A pesquisa traz em seu primeiro capítulo um apanhado histórico e também conceitual a respeito da alfabetização e letramento, temas de centralidade da pesquisa, revisitados no capítulo quatro quando são tecidas reflexões acerca dos indícios presentes nas narrativas. Inicialmente é trabalhado o antagonismo entre os termos analfabetismo e alfabetismo, assim como o surgimento do termo alfabetismo funcional e a construção do que é ser alfabetizado no Brasil ao longo da história. Outro destaque do capítulo conceitual é o debate sobre o tempo de soberania dos métodos tradicionais de alfabetização, abordando as cartilhas e a perspectiva centrada em que ensina e na adoção de metodologias descontextualizadas. O capítulo agrega à discussão dois períodos trazidos por Soares (2008): ‘desinvenção da alfabetização’ e ‘reinvenção da alfabetização’. Essas duas expressões referem-se a dois momentos bastante singulares na história de nossa educação e que reverberam até hoje. O período da ‘desinvenção da alfabetização’ refere-se à perda da especificidade do ato de alfabetizar, após a compreensão equivocada do Construtivismo no Brasil por volta dos anos 80. E o segundo período ‘reinvenção da alfabetização’ diz respeito ao movimento que vem sendo vivenciado em reconhecer a necessidade de construção de práticas de ensino do

sistema de escrita alfabética entrelaçadas ao uso de textos presentes no cotidiano social dos sujeitos (letramento).

A última parte do primeiro capítulo compõe-se na discussão do termo letramento que é diferenciado do termo alfabetização, ao qual foi erroneamente interpretado como sinônimo. Para tanto, são tecidas considerações em Street (2014) sobre letramento ideológico (capaz de reconhecer todas as práticas sociais de escrita, dando visibilidade aos letramentos marginalizados e subalternos dos diferentes contextos sociais e culturais). Discute-se ainda o fenômeno da ‘pedagogização do letramento’ Street (2014) afirma que há inúmeras agências de letramento, sendo a escola apenas mais uma. Contudo, destaca a importância que a mesma possui no debate sobre letramentos, haja vista que o campo educacional é um campo de disputas ideológicas que deve prezar pela valorização dos múltiplos letramentos, principalmente os letramentos vernaculares. Nesse sentido o termo ‘letramentos’, substantivo no plural, assume significado de resistência e empoderamento das culturas marginalizadas e não prestigiadas pelo currículo.

O capítulo ‘As narrativas de si e os percursos formativos’ trata-se de um tópico teórico-metodológico, com apresentação inicial dos instrumentos do ateliê biográfico de Delory-Momberger (2006) e dos principais objetivos da pesquisa, descrevendo em linhas gerais como o campo foi explorado. A metodologia adotada é de caráter qualitativo, compondo-se na singularidade das falas. O ateliê biográfico é também espaço de formação, uma vez que os sujeitos pensam a respeito do que foram, são, e serão em um processo contínuo de resignificação. Para inaugurar as ‘narrativas de si’ neste trabalho realizo um relato autobiográfico como instrumento que marca meu lugar social de fala, contando por meio de minhas memórias quem sou eu e como me construo enquanto ser humano, professora e pesquisadora.

Também no segundo capítulo, são apresentados a organização das etapas do ateliê biográfico e o roteiro dos encontros com nove estudantes da turma de quarto período de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em meu estágio em docência de ensino superior na disciplina de Alfabetização e Letramento. O primeiro encontro, dos cinco previamente organizados, foi dedicado a esclarecer aos participantes os principais objetivos da pesquisa, apresentação de seus temas: ‘Eu e minha infância’, ‘Eu e as letras’, ‘Eu e minhas escolhas formativas’, ‘Eu: ontem, hoje e amanhã’, contando ao final com a assinatura do contrato de participação. Os três encontros



temáticos ocorreram ao longo do primeiro semestre de 2019. No primeiro encontro ‘Eu e minha infância’, as (os) participantes divididas (os) em tríades desenvolveram a escrita de si, seguindo os encaminhamentos dados pela pesquisadora, alternando-se nos papéis de narradora (or), escriba e ouvinte sobre como foi a infância, onde nasceram, como são suas famílias. O segundo encontro ‘Eu e as letras’ teve-se a tratar sobre o princípio da escolarização nas classes de alfabetização. O encontro ‘Eu e minhas escolhas formativas’ falou a respeito da opção por Pedagogia e também sobre a trajetória acadêmica de cada estudante. Ao fim do encontro ‘Eu e minhas escolhas formativas’ foram dados os encaminhamentos para a produção da escrita final ‘Eu: ontem, hoje e amanhã’ e a necessidade de abordar neste último relato autobiográfico a junção de tudo que fora discutido nos encontros anteriores, sem esquecer-se de traçar uma projeção futura de si. Diferente das outras escritas, essa deveria ser produzida individualmente, com sua entrega combinada a princípio para agosto. Após alguns imprevistos o encontro final de confraternização e de entrega da escrita ‘Eu: ontem, hoje e amanhã’ ocorreu em meados de outubro. Vale ressaltar, que os escritos de todos os encontros foram enviados por e-mail pela pesquisadora às (aos) participantes para que o escrito final pudesse ser produzido.

O capítulo ‘Memórias de vida e formação: o olhar de si e do outro’ traz o material escrito coletado, separado e organizado de acordo com as temáticas dos encontros e a disposição das tríades. As escritas produzidas em ‘Eu e minha infância’ fazem o resgate de memórias familiares e da primeira fase da vida. Em ‘Eu e as letras’ as narrativas centram-se no resgate de memórias sobre a alfabetização, com destaque a figura da professora e sua metodologia. Em ‘Eu e minhas escolhas formativas’ os sujeitos recuperam a memória da escolha pela Pedagogia e o caminho percorrido até a graduação, com o compartilhamento de ‘escrevivências’ repletas de orgulho pelas dificuldades superadas ao longo da vida. Finalmente, o escrito ‘Eu: ontem, hoje e amanhã’ abarca todas as lembranças suscitadas nos encontros anteriores, contendo ainda uma perspectiva pessoal e profissional para o futuro. Essa escrita, disponibilizada na íntegra ao final da pesquisa, apresenta como nossas (os) futuras (os) pedagogas (os) concebem a ideia do ‘ser professora (or)’ em um exercício de leitura e interpretação de si.

Ao final do terceiro capítulo as ‘escrevivências’ das (os) participantes entrelaçam-se à conceituação de memória, em um importante ancoradouro teórico. Por

meio dos teóricos Halbwachs (2006) e Pollak (1989) a memória é conceituada como um fenômeno coletivo e imprescindível para a construção de uma identidade social. Logo, as narrativas apresentadas nesta pesquisa são concebidas como construções coletivas em um perfeito encontro com a abordagem de ‘escrivência’ desenvolvida pela autora Conceição Evaristo em ‘Becos da Memória’ (2016) em uma composição literária de memórias individuais que encontram sua importância ao remeterem-se às experiências coletivizadas.

O capítulo ‘A formação da (o) educadora (or)em uma reflexão em três tempos’ infere sobre os principais indícios que emergiram das narrativas dos sujeitos, na difícil constatação de como a profissão docente deixou de ser desejada como futuro profissional por muitos e cada vez mais desprestigiada com o passar dos anos. Posto isso, a pesquisa dialoga com a (o) educadora (or) em três tempos, objetivando compreender o que é ‘ser professora (or)’ na contemporaneidade. A história da formação de professores no Brasil é recuperada, seguida por reflexões acerca do acelerado processo de desprofissionalização do magistério que convoca à reflexão sobre a urgente recomposição dos cursos de formação de professores no que concerne à formação para profissão. Para tanto, como perspectiva para uma possível reformulação dos cursos de formação de professores Nóvoa (2017) propõe que seja criado um ‘entrelugar’: um espaço de articulação entre a universidade, a escola e as políticas públicas.

Com destaque ao ‘fazer-se educadora (or)’ a feitura deste trabalho encontra na reflexão sobre a construção da professora (or) alfabetizadora (or) um importante ponto de ancoragem para pensar o ato de educar na contemporaneidade. Assim, o último tópico desta pesquisa ‘O revolucionário ato de educar: nasce uma (um) alfabetizadora (or)!’ trata sobre a importância da ação docente no princípio da educação básica. Retomamos a discussão sobre alfabetização e letramento, sob a ótica do fazer pedagógico docente comprometido com a anunciação e com o chamado a ler o mundo em um sistema cada dia mais alienador e silenciador das minorias.

Em ‘Memórias da (o) Pedagoga (o): A Construção Docente pelas Narrativas de Alfabetização e Letramento das (os) Estudantes da UFRRJ’ encontramos um trabalho feito a muitas mãos e com muitas histórias que juntas carregam o desejo de serem ouvidas. São memórias daquelas (es) que são o futuro da educação e que chamadas (os) a pensarem sobre a docência são também convocadas (os) a falarem sobre si... As inquietudes que

motivaram o início deste trabalho continuam vivas e nos trazem a esse lugar de luta e de escuta!

## **2. BREVE HISTÓRICO E CONCEITUAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Os últimos governos<sup>4</sup> vividos pelo Brasil alicerçaram boa parte de seus programas educacionais no tema alfabetização e assim o fazem porque mesmo hoje em pleno século XXI somos assombrados pelos índices de analfabetismo e também de alfabetismo funcional presentes no Brasil. Investigar o que é alfabetização e letramento tornou-se um ato revolucionário se pensarmos a educação em seu caráter emancipatório que se constitui de múltiplos espaços de fala e luta. Mas a urgência de reflexão consiste em nos indagarmos por que mesmo imersos em um mundo cada vez mais digital e grafocêntrico, ainda somos convocados a repensar a prática docente nas classes de alfabetização? Por que essa temática não se esgota e em diferentes momentos históricos trabalhos como este se propõem a estudá-la?

Com o objetivo de compreendermos a alfabetização e o letramento e a construção da (o) educadora (o) ao longo de sua trajetória de vida, assinalaremos conceitualmente, neste primeiro capítulo, os termos alfabetização, alfabetismo, analfabetismo e letramento, reconhecendo o que é ‘saber ler e escrever’ no Brasil ao longo da história. É perceptível que carregamos as marcas de uma sociedade desigual, na qual a discussão sobre alfabetização surgirá da questão do analfabetismo. Logo, perceberemos que o termo analfabetismo tem maior destaque e que o mesmo foi alterado ao longo da história brasileira pelo que foi considerado como ser analfabeto, constatando que os termos alfabetizado e analfabeto são alterados conforme também ressignificamos os conceitos de homem e sociedade. A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) constitui-se como um determinante na construção de significado de alfabetização em nosso país, definindo o conceito de analfabetismo ao longo das últimas décadas, influenciando as diretrizes educacionais do Brasil e dos demais países de Terceiro Mundo.

Percorrendo a história encontraremos no século XVIII o aparecimento do termo analfabeto pela primeira vez no Brasil. De acordo com Mortatti (2004) no século XVIII 85% da população brasileira era analfabeta. Na época a definição para analfabeto seria aquele ‘incapaz de ler um jornal, um decreto de governo, um alvará da justiça, uma

---

<sup>4</sup>Refiro-me aos governos dos últimos quinze anos. Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), Governo Dilma Rousseff (2011 até o golpe de 31 de agosto de 2016) e Michel Temer (31 de agosto até janeiro de 2019).

postura municipal' (MORTATTI, 2004, p. 53). Mais adiante, ao fim do Império o termo tomou maior importância com a proibição do voto dos analfabetos em 1881/1882 por meio da Lei Saraiva.

Outro importante marco histórico para uso dos termos alfabetizado e analfabeto em nosso país é o nascimento da República. Vale ressaltar, que na República de acordo com Mortatti (2004) reconheceu-se a necessidade de intervenção institucional para recuperar o 'atraso do Império'. Foi implementado no Brasil um processo de escolarização de práticas de leitura e escrita, essenciais para implantação do projeto político e liberal da época com uma educação para 'esclarecimento das massas', isto é, para adesão e conformidade à ordem política, social, econômica e ideológica. Foi também na República que por meio do sufrágio universal aconteceram eleições. Entretanto, nem todos podiam exercer a cidadania: mulheres, menores de 21 anos, mendigos, padres, soldados e analfabetos eram impedidos de votar. As leis (escritas) reafirmavam que todos eram iguais, entretanto, não o eram na prática. Assim sendo, a sociedade cada vez mais organizada pela escrita trata de construir propositalmente uma legitimação da desigualdade, selecionando e excluindo aqueles que exerceriam ou não a cidadania.

Com o passar dos anos e com o surgimento de novas demandas sociais a definição de alfabetizado foi sendo alterada. Mortatti (2004) salienta que na década de 40 o sujeito alfabetizado deveria saber ler e escrever o próprio nome. Soares (2008) ressalta que no fim da década de 50, o Censo definiu como alfabetizado alguém que tivesse a capacidade de 'ler e escrever um curto enunciado a respeito da vida cotidiana'. Em 1978, a UNESCO surge pela primeira vez no Brasil com o termo alfabetização funcional como forma de compreender a alfabetização como meio de adaptação às necessidades sociais, anunciando novas discussões possíveis sobre o que significa estar 'funcionando' socialmente. O termo alfabetismo funcional receberá uma conceituação 'forte' e 'fraca'. Em sua versão forte estabelece um amplo debate sobre um novo termo chamado de letramento, termo esse que trataremos mais adiante de forma minuciosa.

## **2.1 Alfabetização: uma questão em foco ou desfocada?**

Como foi dito no começo do capítulo, a temática da alfabetização é uma questão muito atual e acrescida de debates, como uma ferida social latente que mesmo após

recorrentes programas não dá sinais de significativa recuperação. Os últimos dados oficiais que temos a respeito da Alfabetização no Brasil são os da Prova Nacional de Alfabetização (ANA)<sup>5</sup> de 2016. Essa avaliação ocorreu em todo território nacional e analisou mais de dois milhões de estudantes do 3º ano de escolaridade do ensino fundamental nos campos de leitura, escrita e matemática, com o objetivo de mapear a aprendizagem ao fim do ciclo de alfabetização. De acordo com os dados divulgados pela ANA2016 mais de 54% das crianças do 3º ano do ensino fundamental encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementar e básico) da leitura, realizando apenas a decodificação de palavras e textos simples com pouca inferência sobre os mesmos.

Gráfico 1 – Gráfico de resultados da prova de leitura – Prova ANA



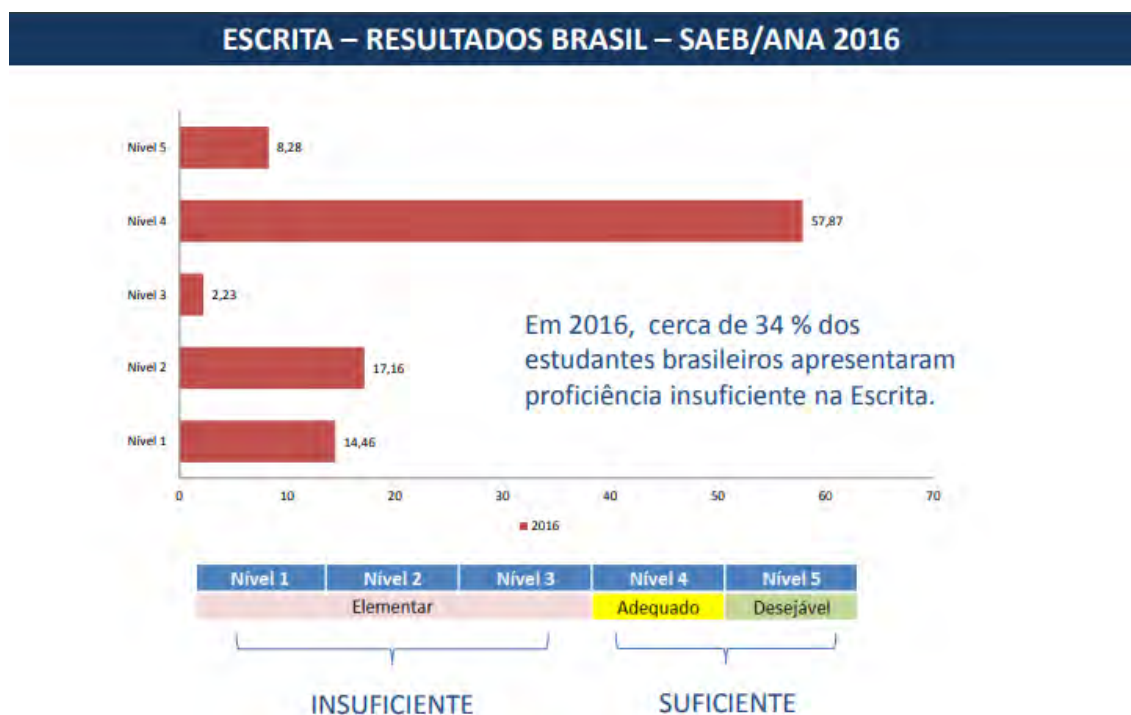
Fonte: Portal do MEC, Resultados da Prova Nacional de Alfabetização, 2017.

Já no quesito escrita 34% dos estudantes do 3º ano encontravam-se também nos níveis 1 e 2 (elementar e básico), isto é, são alunos que escrevem ortograficamente

<sup>5</sup> Foi utilizado como critério na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) o uso de matrizes curriculares para Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa essas matrizes contemplaram habilidades abrangendo desde a avaliação da leitura e escrita de palavras até a avaliação da leitura e escrita de textos. Em Matemática foram consideradas habilidades a respeito dos eixos numérico e algébrico, da geometria, das grandezas e medidas e do tratamento de informações matemáticas.

palavras com estrutura canônica (consoante e vogal) e apresentam dificuldades em palavras com estruturas mais complexas. Quanto aos textos, escrevem de forma incipiente ou inadequada, não correspondendo ao que foi exigido pela questão, com ausência de conectivos, com significativos desvios ortográficos e segmentação ao longo da escrita.

Gráfico 2 – Gráfico de resultados da prova de escrita – Prova ANA



Fonte: Portal do MEC, Resultados da Prova Nacional de Alfabetização, 2017.

Desde então algumas mudanças ocorreram quanto às avaliações externas. Em 2018o ciclo de alfabetização passou a abranger apenas 1º e 2º ano de escolaridade. Frente aos dados alarmantes de defasagem na leitura e na escrita dos alunos ao final do ciclo foram traçadas metas para alfabetização até os sete anos de idade e a criação do Programa Federal Mais Alfabetização<sup>6</sup>. A prova ANA, que avalia o final do ciclo de alfabetização, teve apenas seu nome substituído por Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que já em 2019 avaliou alguns alunos no 2º ano pelo regime de amostragem. O que não mudou foi o tempo de espera para chegada dos resultados. As

<sup>6</sup> Programa Mais Alfabetização foi criado em 2018 para ser implementado por dois anos em todo Território Nacional e consiste na criação de um novo ator para as classes de alfabetização: o assistente de alfabetização. Esse profissional, selecionado pelos municípios, atua em salas de aula do 1º e 2º ano dando apoio aos alfabetizadores diariamente, trabalhando em regime de voluntariado.

escolas continuam recebendo o retorno de suas avaliações muito tempo após a realização das mesmas, dificultando que o trabalho pedagógico dos docentes possa ser reavaliado em uma supervalorização quantitativa de resultados por meio da divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Outro aspecto a ser destacado no que se refere às políticas públicas é a descontinuidade dos programas governamentais, que muitas vezes fomentam importantes discussões, mas são abandonados ao fim de um mandato. Até aqui podemos elencar alguns importantes esforços somados à alfabetização no Brasil ao longo de décadas, com a criação de diversos projetos voltados para formação continuada dos professores: o recente Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ainda em atividade, o programa Pró-Letramento de 2008, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) de 2001 dentre outros. Além disso, é perceptível que apesar dos esforços a alfabetização perdeu sua especificidade, tendo em vista o complexo emaranhado de ideias e conceitos que passaram a ser agregados ao termo alfabetização e a quebra de paradigma com as discussões sobre a perspectiva Construtivista e o abandono ao uso dos métodos. A confiança naquilo que se fazia na alfabetização (mesmo que por meio de estratégias vagas e desconstituídas de sentido) foi substituída por incertezas no momento de mediar o processo de ensino-aprendizagem inicial do sistema de escrita alfabética<sup>7</sup>. Retomaremos a questão da perda de especificidade na alfabetização no próximo tópico quando dissertaremos sobre as ‘querelas dos métodos’ e do surgimento do Construtivismo no Brasil.

Acredito ser cabível para esta discussão inicial sobre alfabetização uma atenção e reflexão do verbete extraído do dicionário on-line (2020):

Figura 1 - Significado do termo alfabetização

| <b>Significado de Alfabetização</b>  |
|--|
| substantivo feminino   |
| Ação de alfabetizar.   |
| Difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e escrita rudimentar. |

Fonte: site [www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br)

<sup>7</sup> Sistema de escrita alfabética (SEA) é um sistema notacional que os indivíduos nativos de uma língua adquirem ao se apropriarem sistematicamente de sua estrutura com a internalização de suas regras e convenções.



Analisando a definição dada à alfabetização pelo dicionário on-line encontraremos resumidamente aquilo que Soares (2008) defende como a necessidade em categorizarmos a alfabetização como sendo o processo de aquisição da língua (oral e escrita). É recorrente encontrarmos expressões como ‘alfabetização acontece por toda vida’ como se este processo fosse algo duradouro e infinito. Quando pensamos em um processo nunca interrompido estamos falando do desenvolvimento da língua e que compõem o conceito de letramento. A autora define alfabetização como aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita, reforçando a ideia de atribuir à alfabetização a exata importância de sua especificidade. Logo, Soares (2008) defende a necessidade do caráter específico do ensino sistemático do sistema notacional da língua, de forma a incentivar os educadores ao desenvolvimento de práticas alfabetizadoras cada vez mais significativas em sala de aula. Sobre isso Soares (2008) destaca:

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 2008, p.16).

Soares (2008) reflete sobre o que chama de ‘desinvenção da alfabetização’, um neologismo que nomeia a intensa e progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização das últimas décadas. Esse termo criado por ela foi publicado inicialmente em 1980 e o mais alarmante é que é atual. Recorrentemente nos vemos as voltas com as ‘receitas infalíveis para alfabetizar’ que não sabemos até qual ponto se diferenciam dos textos e materiais ‘acartilhados’ tão abomináveis e contraditoriamente replicados até hoje.

Soares (2008) define ‘desinvenção da alfabetização’ como sendo uma quebra de paradigma ocorrida na década de 80, com a difusão de ideias cognitivistas, sob denominação de Construtivismo, superando o então paradigma behaviorista. A autora ressalta que inúmeras contribuições foram advindas desse tempo e que a alfabetização passou a enxergar o educando como sujeito que interage continuamente com a língua escrita antes mesmo de ser alfabetizado, deixando cair por terra os antigos pré-requisitos

de ‘prontidão’ e ‘maturação’. Entretanto, na prática, pela ausência de uma apropriação correta do Construtivismo, esse período representou alguns equívocos, deixando a sensação de que tudo o que havia sido construído anteriormente deveria ser descartado e estigmatizado. Criou-se um repúdio aos ‘métodos de alfabetização’ e crença de que apenas o contato cotidiano da criança com materiais escritos seria suficiente para alfabetizá-la. Os métodos constituíram, portanto, uma questão a ser discutida e aprofundada, já que o abandono ao uso dos mesmos configurou um tempo de teorização sem um direcionamento pedagógico específico, isto é, sem um direcionamento prático e do processo de alfabetização. Sobre isso Soares (2008) infere:

De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais”, como um problema, sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método (SOARES, 2008, p.40).

Em outros lugares do mundo também foi notório o período perigoso e incerto vivido pela alfabetização a partir dos anos 80. Tanto Estados Unidos como França realizaram pesquisas e observações diretas em turmas de alfabetização para responderem sobre as dificuldades de aprendizagem encontradas no desenvolvimento de competências em leitura. De acordo com Soares (2008) nos Estados Unidos a *whole language*, muito semelhante ao Construtivismo no Brasil difundida nos anos 80, passou a ser contestada na década seguinte por abandonar o ensino sistemático da escrita alfabética e ortográfica e por apresentar ao longo do tempo resultados insatisfatórios na alfabetização. Alguns pesquisadores compreenderam no Brasil tal mudança de rumo dos americanos como retorno ao método fônico, devida a uma tradução literal do termo *phonics*. Contudo, o que Estados Unidos fez foi refletir sobre seus resultados mal sucedidos na escola, defendendo o retorno ao uso de práticas de caráter fonológico (ênfase na relação grafema-fonema) ao processo de alfabetização no país e não ao uso

do método fônico. Sobre o período de discussões vivido pelos americanos, Soares (2008) destaca:

Nos Estados Unidos, desde o início dos anos de 1990 tem sido intensa a discussão sobre a aprendizagem da língua escrita na escola, discussão que se concentra, sobretudo, em polêmicas que contrapõem a concepção holística – wholelanguage – à concepção grafofônica – phonics. 11 Em meados dos anos de 1990, a wholelanguage, que vinha tendo grande difusão no país desde meados dos anos de 1980, passou a ser contestada, sobretudo por negar o ensino do sistema alfabético e ortográfico e das relações fonema–grafema de forma direta e explícita. Já em de 1990, a publicação da obra de Marilyn Jager Adams, *Beginning to read :thinkingandlearningabout print*, levou à substituição da oposição phonics versus whole-word, em torno da qual se desenvolvia, até então, o debate, pela oposição phonics versus wholelanguage. Identifica-se um paralelo com o que ocorreu no Brasil aproximadamente na mesma época, quando o debate que até então se fazia em torno da oposição entre métodos sintéticos (fônico, silabação) e métodos analíticos (palavração, sentencição, global) foi suplantado pela introdução da concepção “construtivista” na alfabetização, bastante semelhante à wholelanguage (SOARES, 2008, p. 42).

Soares (2008) afirma ainda que até mesmo o surgimento do termo ‘letramento’ obscureceu as competências inerentes ao processo de alfabetização, como se fosse obrigatória a substituição de um termo por outro, ocasionando uma perigosa armadilha conceitual. Logo, a autora nos convoca a pensar sobre a urgência de um novo momento: ‘reinvenção da alfabetização’. Nele é imperativo o ensino do sistema convencional de escrita alfabética através do uso de textos reais contidos no cotidiano do aprendiz.

## **2.2 A alfabetização e seus atravessamentos: da ‘querela dos métodos’ à ascensão da Psicogênese da língua escrita**

Para desenvolvermos uma discussão sobre alfabetização nos dias atuais junto às (aos) professoras (es) em formação, fazem-se necessário que identifiquemos ao longo da história alguns aspectos que atravessaram a alfabetização no mundo e em nosso país. Nesse sentido, Mendonça (2011) em um artigo sobre o percurso histórico da alfabetização, sistematiza brevemente como o ensinar a ler e a escrever se deu ao longo dos séculos a partir da invenção da escrita em meados de 4000 a.C. A autora infere que o alfabeto foi criado na Antiguidade, sendo a soletração o primeiro método de alfabetização. Tratava-se de um método longo e complexo em que os aprendizes primeiramente decoravam as letras do alfabeto, depois as decoravam no sentido inverso,

para finalmente aprenderem sua grafia, levando cerca de quatro anos para que alfabetização fosse concluída. Na Idade Média o método de soletração continuou em uso, assim como o ensino por meio da progressão ‘letra-sílaba-palavra-texto’, com a inserção de textos religiosos e a rotina de ensino de três letras por dia, originando a expressão ‘abecê’.

No Brasil tivemos como marco na alfabetização a chegada da Cartilha Maternal de João de Deus vinda de Portugal em 1870. O método de João de Deus (palavração<sup>8</sup>) era inovador para época e veio de encontro com os métodos sintéticos por aqui utilizados, travando a primeira querela de muitas outras em nossa história da alfabetização: métodos sintéticos<sup>9</sup> (soletração, silábicos e fônicos) X métodos analíticos<sup>10</sup> (neste momento histórico a palavração). Ressalto que trataremos sobre métodos e suas características com maior detalhamento no último capítulo, juntamente com os relatos de memória dos sujeitos da pesquisa acerca de seus processos de alfabetização.

De acordo com Mortatti (2008) o período entre 1890 e 1920 também foi marcado por ‘querelas’ entre os métodos. Uma importante disputa aconteceu entre os novos Testes ABC, do qual tratemos adiante, versus os métodos tradicionais (analíticos e sintéticos) que durou de 1920 até meados da década de 70, seguido pela última e mais importante ‘querela’, com auge na década de 80, originando a quebra do paradigma behaviorista com as discussões sobre Construtivismo no Brasil. É importante salientar que nesses períodos de disputas, mesmo em momentos de acentuada soberania de um método sobre o outro, o Brasil não viveu uma homogeneidade metodológica, visto que sempre houve resistência por parte de nossas (os) docentes e o uso concomitante de diferentes métodos ao longo da história. Mortatti (2008) ao falar sobre as ‘querelas de métodos’ no Brasil sintetiza:

(...) 1º. momento (1876 a 1890) — disputa entre defensores do então “novo” método da palavração e os dos “antigos” métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); 2º. momento (1890 a meados da década de 1920) — disputa entre defensores do então “novo” método

---

<sup>8</sup> É um método de alfabetização considerado analítico que toma como unidade inicial as palavras, que são memorizadas por meio de repetitiva visualização. Somente depois o método da palavração dirige-se ao trabalho com sílabas, letras e sons.

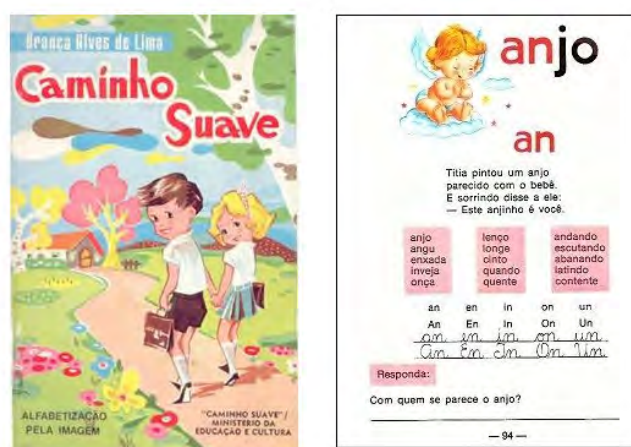
<sup>9</sup> Métodos sintéticos que apresentam inicialmente as unidades sonoras ou gráficas e depois palavras, frases e textos.

<sup>10</sup> Métodos analíticos ao contrário dos métodos sintéticos partem do todo, isto é, de textos, frases ou palavras para as unidades menores da língua: sílabas e letras.

analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos; 3º. momento (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970) — disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos “novos” métodos mistos; 4º. momento (meados da década de 1980 a 1994) — disputas entre os defensores da então “nova” perspectiva construtivista e os dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização (MORTATTI, 2008, p.96).

Não podemos deixar de citar aqui o material pedagógico de maior adesão na alfabetização atravessando séculos: as cartilhas. Diversas cartilhas fizeram parte do cotidiano escolar ao longo de nossa história: ‘Casinha feliz’, ‘Cartilha Sodré’, ‘Pompom, meu gatinho’, dentre outras. Em linhas gerais, as cartilhas mantiveram-se como principal instrumentação didática por séculos, ocupando suas folhas com lições com o foco exclusivo na leitura. Já a escrita era reduzida à caligrafia, o que exigia de seus aprendizes bastante treino de cópias. No entanto a cartilha ‘Caminho Suave’ merece destaque, pois teve cerca 400 milhões de exemplares vendidos com um total de 132 edições. De autoria da professora Branca Alves de Lima, ‘Caminho Suave’ foi o livro oficial de alfabetização do Ministério da Cultura por quase cinquenta anos. Nele havia a associação de palavra e imagem com a presença de sentenças (criadas artificialmente) com famílias silábicas a serem trabalhadas, seguindo o método analítico da palavração. Abaixo encontramos a capa de 1969 de uma das edições da cartilha ‘Caminho Suave’ e uma ‘lição’ exemplificando sua abordagem.

Figura 2- Capa e conteúdo da Cartilha Caminho Suave – edição de 1969



Fonte: Imagens da internet

Para que as crianças aprendessem em suas cartilhas, em um plano seguro e bem controlado de ensino era preciso que todas estivessem ‘prontas’ para tal. O conceito psicológico de ‘prontidão’ nesse sentido era bastante conveniente, na medida em que os aprendizes deveriam estar prontos para absorção do código a ser transmitido. Quando digo código, é importante fazermos aqui uma ressalva conceitual, visto que não usaria este termo se estivéssemos dialogando com a Psicogênese da escrita por exemplo. Todavia, quando falamos a respeito dos métodos tradicionais é importante usarmos o termo código porque se acreditava em uma educação bancária, acumulativa em que os aprendizes deveriam inicialmente decodificar e memorizar palavras, frases e textos. Voltando à questão de ‘prontidão’, foi na década de 30 que Lourenço Filho desenvolveu a 1ª edição do Teste ABC, que nada mais era que uma coletânea de sondagens para averiguar se a criança estava pronta para aprender a ler e escrever. Este teste consistia em ‘avaliar’ um conjunto de habilidades envolvendo: memória visual e auditiva, coordenação motora e visio motora. De acordo com o primeiro parágrafo do prefácio do Material Oficial do Teste ABC, Lourenço Filho esclarece:

A que se destinam os Testes ABC de que trata este livro?... Fundamentalmente, a verificar nas crianças que procuram a escola primária o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando se saiba que esse nível não apresenta coincidência rigorosa com a idade cronológica, nem com a idade mental de cada aluno, logo se percebe a importância prática de tal verificação (LOURENÇO FILHO, 2008, p.11).

O ‘Teste ABC’ com sua devastadora ideia de ‘prontidão’ logo adquiriu inúmeros adeptos, com surgimento de teorias como ‘carência cultural’ e de programas de educação compensatória. Morais (2014) disserta que esta teoria acreditava que as crianças das classes populares que não conseguiam aprender teriam algum tipo de defasagem advinda de sua condição social, sendo ‘culturalmente carentes’ e deveriam ser submetidas aos períodos preparatórios para alfabetização. Há nisso, como em tudo em nossa sociedade, uma marca ideológica e hegemônica clara que atravessou décadas e ecoa ainda hoje em discursos preconceituosos dentro e fora dos muros da escola.

Em conformidade com o que foi dito neste tópico, podemos afirmar que o Brasil viveu diferentes períodos de ‘querelas’ no tocante à alfabetização. Contudo, é fundamental que destaquemos o que há em comum entre todos os métodos tradicionais (analíticos e sintéticos): partem da premissa que os aprendizes são como tabula rasa e

adquirem o conhecimento sobre o alfabeto recebendo informações prontas do exterior, consolidando seus conhecimentos por meio da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização, sendo, portanto, uma concepção de aprendizagem acumulativa. Mesmo que ao longo das décadas disputas por um ou outro método acontecessem, apenas na década de 80 com a chegada de discussões acerca da Psicogênese da língua escrita é que de fato tivemos uma quebra de paradigma.

A década de 80 foi marcada pelo surgimento da perspectiva Construtivista no Brasil e a propagação das novas ideias da Psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky a respeito de como a criança aprende a língua. Podemos destacar as contribuições fundamentais que esta linha de pensamento inaugurou, já que pela primeira ousou-se pensar o processo de alfabetização do ponto de vista do aprendiz. Essa quebra de paradigma modificou tudo o que até então havia sido pensado a respeito da alfabetização. A Teoria da Psicogênese da língua escrita em linhas gerais rompeu com a ideia de que os aprendizes da língua fossem receptáculos que estivessem ou não prontos para receber a instrução inicial. Os sujeitos nativos da língua pensam sobre ela, desde que se entendem como sujeitos. Por conseguinte, inferem sobre a língua e sua estrutura e desconsiderar todo esse conhecimento significa desprezar o aprendizado prévio dos educandos. As autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky desenvolveram a teoria com base em conhecimentos psicolinguísticos para compreensão da gênese da escrita. Logo, as crianças eram observadas em experimentos para que ao longo dos desafios propostos demonstrassem suas construções cognitivas na elaboração do sistema de representação da escrita. Ferreiro e Teberosky (1986) explicam:

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

De acordo com a Psicogênese é possível reconhecer ao longo do desenvolvimento da escrita da criança que a mesma perpassa por hipóteses bem definidas classificadas basicamente como: pré-silábicas, silábicas e alfabéticas, com o aparecimento de outras subdivisões para dar conta das peculiaridades de cada hipótese. Essas hipóteses foram definidas pelas autoras com o intuito de identificarem as marcas que as escritas infantis carregam ao longo de seu desenvolvimento, e dessa forma, propor aos educadores informações pertinentes ao trabalho com os alunos na descoberta discente sobre a língua. Ferreiro (1985) descreve como se dá a transição de uma hipótese de escrita para outra:

[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som) (FERREIRO, 1985, p. 13-14).

Mesmo após inúmeras contribuições da teoria da Psicogênese da língua escrita não podemos deixar de citar que a apropriação incompleta ou até mesmo deturpada da teoria deu início ao que Soares (2008) chama de ‘desinvenção da alfabetização’ (neologismo criado para discutir a ausência de especificidade do processo inicial de aquisição da leitura e da escrita). O método, como direção a ser seguida, foi renegado e tornou-se sinônimo de prática tradicional. O próprio Construtivismo foi erroneamente transformado em método e até mesmo em cartilha e tudo aquilo que há de profundo e inerente à Psicogênese diluiu-se. Acreditou-se em uma apropriação incompleta da perspectiva Construtivista de que a criança aprenderia sozinha, apenas por ser exposta a textos e outros materiais escritos.

Diante de tal conjuntura ao final do século XX somos convocados a uma reflexão densa acerca do processo ensino-aprendizagem da língua nas turmas dos anos iniciais. É preciso recriar a alfabetização, mas não no sentido de concebê-la de um jeito novo e sim de reconstruí-la, reconhecendo os significativos avanços dados a partir das



reflexões sobre a gênese da escrita e a construção cognitiva dos alunos e das contribuições de caráter fonológico na aprendizagem inicial da língua. Soares (2008) trata sobre ‘reinvenção da alfabetização’ como sendo uma urgência em recuperarmos a especificidade do processo de alfabetização, perdida ao longo do período de ‘desinvenção’ em que métodos e demais direcionamentos foram abandonados. Uma prática que os associe ao uso social da leitura e da escrita em uma perspectiva centrada em como o aluno aprende. É nesse movimento que a autora lança suas ideias a respeito da ‘reinvenção’, já que se trata de uma tomada de consciência pedagógica com foco no ensino direcionado do sistema de escrita alfabético, por meio do caráter fonológico e atrelado às contribuições da Psicogênese. Além disso, é preciso destacar a importância em conceber a alfabetização ancorada à realidade, isto é, por meio do uso social da leitura e da escrita, na superação de tempos de textos artificiais para aprender a ler e escrever. Afinal, nossos educandos aprendem a ler lendo e escrever escrevendo aquilo veem, ouvem e sentem no mundo!

### **2.3 O debate sobre letramento e suas contribuições para alfabetização**

O termo letramento teve sua aparição no Brasil em 1986 na obra de Mary Kato ‘No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística’. Em 1988 ‘Adultos não alfabetizados - o avesso do avesso’ de Leda Verdiani Tfouni trouxe a definição do termo letramento que a partir de então passou a estar presente em diferentes obras. Atualmente vários autores nacionais encorajam-se a escrever sobre a temática que no Brasil tem se destacado pelas discussões na educação e mais especificamente no campo da alfabetização.

Letramento vem do inglês *literacy*, termo criado no final do século XIX. Em linhas gerais o letramento pode ser definido como o uso social da leitura e da escrita. Em países como a França e Estados Unidos o termo letramento surgiu para dar conta de mensurar as habilidades de leitura e escrita necessárias para que as pessoas interagissem socialmente, já que havia sido constatado que uma parcela da população, mesmo alfabetizada, não dominava o uso competente da língua no dia-a-dia. Sendo assim, Estados Unidos e França, assim como muitos países de Primeiro Mundo, analisam os dados referentes aos ‘níveis de letramento’ separadamente de questões de alfabetização. No Brasil ocorre diferente, o termo letramento está associado à aprendizagem da leitura

e da escrita na escola, instaurando, portanto, uma nova discussão sobre alfabetização. Isso requer atenção já que no Brasil as medidas propostas para diminuir o analfabetismo são desenvolvidas para aplicação nas escolas e em outros países são desenvolvidos como projetos sociais para atender especificamente a parcela da população que ainda não está alfabetizada.

Apesar de a escola ser a principal agência de letramento, o que acontece na escola é apenas mais um tipo de letramento social. Partindo desse pressuposto, temos um termo de caráter amplo que nos convoca a inúmeras reflexões e inquietações a respeito de questões culturais e da existência de letramentos dominantes, de quais letramentos são legitimados e usados pela escola e o impacto existente no menosprezo aos letramentos marginalizados nos processos de alfabetização. A escola ensina uma língua viva, com suas peculiaridades ou há supremacia de uma norma culta, engessada e hegemônica?

Brian Street (2014) é um dos principais pensadores do letramento e o organiza em dois tipos de modelo: autônomo e ideológico. O letramento de modelo autônomo isola o letramento como uma variável independente de suas conjunturas sociais e culturais. Nessa perspectiva, segundo Rojo (2007) o contato com o mundo da leitura e da escrita já seria suficiente para garantir desenvolvimento intelectual, social e econômico. É o que a UNESCO determina como alfabetismo funcional e até estipula níveis. Street (2014) afirma que este modelo é assim nomeado ‘autônomo’, pois sozinho tem a pretensão de representar a si mesmo e ser legítimo, marcando uma contradição importante de ser destacada porque todo modelo autônomo é também ideológico, visto que todos os processos de leitura e escrita estão encaixados em relações de poder. Sobre a definição de letramento autônomo, Street (2014) afirma:

Um argumento repetidamente trazido à tona neste livro é o de que o modelo “autônomo” é dominante na UNESCO em outras agências que se ocupam de alfabetização. Ele tende a se basear na forma de letramento do “texto dissertativo”, prevalente em certos círculos ocidentais e acadêmicos, e a generalizar amplamente a partir dessa prática restrita, culturalmente específica. O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências. Essas consequências são classicamente representadas em termos de “decolagem” econômica ou em termos de habilidades cognitivas (STREET, 2014, p.44).

Já o letramento de ‘modelo ideológico’ de acordo com Rojo (2007) vê as práticas de letramento indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder e reconhece o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos. Soares (2008) trata de versão fraca e forte de letramento, que muito se assemelha ao que Street (2014) chama de modelo autônomo e modelo ideológico. O modelo fraco, isto é, o modelo autônomo é aquilo que compreendemos como alfabetismo funcional que mensura em como os sujeitos ‘funcionam socialmente’ e o modelo forte ao modelo ideológico que compreende um enfoque revolucionário, por considerar a construção dos sujeitos por viés sócio-cultural.

Sendo assim, Rojo (2007) define que

(...) o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2007, p.98).

Street (2014) trata ainda sobre letramento dominante, isto é, o letramento que é legitimado pela hegemonia e definido como padrão. A escola como principal agência de letramento legitima letramentos dominantes em detrimento de letramentos marginalizados. Por exemplo, os textos clássicos e gêneros textuais como a poesia encontram-se enraizados no currículo escolar. O mesmo não acontece com o *funk* e *rap*, estruturados como poesias, mas que não são legitimados como conhecimento letrado e necessitam de um amplo movimento de resistência para permanecerem vivos. De acordo com Rojo (2007) esses são letramentos locais ou ‘vernaculares’, não regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Logo, Rojo (2007) traz o termo letramentos, no plural, pois há uma heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e de seus usos, surgindo também com os termos multiletramentos ou letramentos múltiplos, dando visibilidade às práticas contra-hegemônicas, silenciadas e negligenciadas.

No Brasil houve um processo que Street (2014) denomina de ‘pedagogização do letramento’, isto é, o conceito ficou atrelado à escola e mais especificamente à alfabetização, perdendo seus vários outros significados. Mais identificando tal fenômeno, Street (2014) aponta alguns aspectos importantes para reflexão como: o distanciamento entre língua e sujeitos; a supremacia da escrita sobre a oralidade, expressando a grande divisão que ocorre entre as sociedades letradas e as ágrafas, numa espécie de superioridade àquelas que possuem escrita; a preocupação em ensinar os usos formativos da língua em detrimento da comunicação; o ensino do letramento adequado em sala de aula como competência da escola. Dessa maneira, o autor salienta que:

Dentro da escola, a associação de aquisição do letramento com o desenvolvimento pela criança de identidades e posições sociais específicas; o privilegiamento da língua escrita sobre a oral; a interpretação da consciência “metalinguística” em termos de práticas letradas específicas e terminologia gramatical; e a neutralização e objetificação da língua que disfarçam seu caráter ideológico – tudo isso tem de ser entendido como processos essencialmente sociais: eles contribuem para a construção de um tipo particular de cidadão, um tipo particular de identidade e um conceito particular de nação (STREET, 2014, p.43).

Logo, cabe a nós estendermos as discussões no tocante ao letramento e a alfabetização, no sentido de ampliarmos nossos olhares, para que não estejamos nós também replicando um discurso hegemônico. É no entrelaçamento desses dois termos que reinventamos o jeito de ensinar a língua àqueles que mesmo antes de se apropriarem dela já a compreendem e levantam hipóteses sobre sua estrutura. A alfabetização necessita pautar-se em sua especificidade enquanto ação, trazendo à luz o universo de seus educandos e seus saberes prévios. É nesse ponto que se concentra a discussão: na valorização daquilo que os alunos sabem, acreditam e dizem...

#### **2.4 ‘O mundo que se lê e dá sentido à palavra’ – o aspecto social da alfabetização e letramento das classes populares**

“O Brasil foi inventado de cima para baixo, autoritariamente.

Precisamos reinventá-lo em outros termos.”

Paulo Freire

Paulo Freire em sua obra ‘A Importância do ato de ler’ traz para discussão o papel da alfabetização na construção da cidadania, pois considera o ato de alfabetizar também um ato criador e libertador. Compreendendo assim o processo de alfabetização, mudamos a perspectiva da ação de alfabetizar e de fato, não conseguiremos dissociá-la do letramento. Primeiramente, para Freire (1989) a alfabetização tem no alfabetizando o seu sujeito, estando ele por meio da interação com seus educadores, desafiado a construir e reconstruir a língua.

Freire insiste em uma forma de alfabetizar focada no aluno, ressaltando que

(...) as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade (FREIRE, 1989, p. 20).

Sob o mesmo ponto de vista, quando defendemos o aspecto social e emancipatório inerentes ao ato de alfabetizar não estamos nos referindo à imagem deturpada que o Capital constrói quanto ao papel revolucionário que a alfabetização teria para ascensão econômica e as graves consequências sociais do analfabetismo. Inclusive, acredito ser de suma importância que façamos aqui algumas considerações a respeito da ilusão perpetuada pelo sistema capitalista no que concerne a alfabetização, visto que é imprescindível em uma discussão com educadoras (es) pensar o alfabetismo e sua conceituação e apelo atual. Graff (1989) traz em um de seus artigos a questão do ‘mito do alfabetismo’, afirmando que o mesmo constrói-se no senso comum como a distintiva mais importante para definirmos um homem civilizado e uma sociedade civilizada.

Acredita-se ainda hoje que uma sociedade civilizada possa ter sua civilidade mensurada por seu conhecimento ‘letrado’, associando progresso e evolução à escrita, como se sociedades ágrafas não fossem produtoras de conhecimento. Sobre isso, Graff destaca que:

(...) a evidência da África e do Novo Mundo revela que sociedades complexas podem existir sem sistemas de escrita plenamente desenvolvidos (inicialmente logo-silábicos) e que aquelas civilizações iniciais que não

tinham escrita eram de complexibilidade comparável às que tinham... não existe nenhuma razão óbvia pela qual algumas dessas deveriam ter desenvolvido sistemas de escrita e o resto não (GRAFF, 1990, p. 31).

Nesse sentido, Street (2014) chama de ‘grande divisão’ a desqualificação da oralidade, em uma noção de que o discurso escrito codifica o significado por meio da lexicalização e da gramática e o discurso oral é fragmentado e desconexo. Imerso nessa ‘grande divisão’ que o conceito de alfabetismo é construído, desqualificando a linguagem oral e também letramentos deslegitimados. Quando chamado a refletir sobre o cunho ideológico existente na desvalorização de determinados letramentos na sociedade contemporânea, Street (2014) ressalta:

(...) suposta concordância em torno do que constitui o letramento serve para naturalizar sua própria posição ideológica: ela não aparece como um argumento a favor de seu próprio tipo preferido de letramento e cultura, mas como um fato consumado da vida moderna, uma necessidade pela qual somos todos conduzidos. Questionar suas alegações seria solapar o sucesso e as realizações da nação, contestar sua própria identidade. Dentro desse discurso, um apelo à pluralidade cultural e à variedade de letramentos se assemelha a uma receita para caos (STREET, 2014, p. 143).

Ademais, o alfabetismo por sua própria definição ‘fraca’ de atributo é capaz de moldar e hierarquizar conhecimentos, com implicações políticas e ideológicas importantes na sociedade moderna. Ao invés de ser causador de desigualdades, não seria o alfabetismo engrenagem primordial para perpetuação das desigualdades? Basta analisarmos o conceito de analfabeto como sinônimo de ignorância, sem instrução formal, tabula rasa. Aproximar-nos-íamos assim do conceito de educação bancária, a qual Paulo Freire teceu inúmeras críticas. Freire (1989) discute sobre o caráter divino dado à instrução das palavras, atribuindo ao analfabeto status de sujeito vazio, perdido, alheio às questões pertinentes no mundo, definição essa que poderia nos parecer distante e obsoleta, contudo, permeia ainda nossa prática cotidiana. Freire (1989) destaca:

(...) o caráter mágico emprestado à palavra escrita vista ou concebida quase como uma palavra salvadora, é uma delas. O analfabeto, porque não a tem, é um “homem perdido”, cego, quase fora da realidade. É preciso, pois, salvá-lo, e sua salvação está em passivamente receber a palavra- uma espécie de amuleto- que a “parte melhor” do mundo lhe oferece benevolmente. Daí que o papel do analfabeto não seja o de sujeito de sua própria alfabetização, mas o de paciente que se submete docilmente a um processo em que não tem ingerência (FREIRE, 1989, p. 29).

Nesse sentido talvez devêssemos reconhecer como o processo de alfabetização pode tornar-se uma armadilha em si mesmo, capaz de domesticar, ao invés de libertar. A cópia incessante de sílabas e palavras desconexas e as propostas de textos cartilhescos muito têm a ver com o furto daquilo que é essencial para inserção no mundo: o conhecimento crítico da palavra. Estamos nós educadoras (es) implicadas (os) na análise aprofundada do movimento de alfabetizar, cabendo fazê-lo com responsabilidade, incorporando vida ao ensino sistemático da língua e propondo diálogo. Nesse sentido, podemos identificar o entrelaçamento das ideias de Street (2014) e Freire (1989). Mesmo sem conceituar, Paulo Freire, em sua metodologia de alfabetizar pela palavra geradora, estava sim alinhando seu trabalho ao letramento de caráter ideológico. O sucesso de sua prática só foi possível porque foi alicerçado aos saberes de seus aprendizes e naquilo que eles tinham a dizer. E isso só acontece em uma esfera íntima, reduzida a (o) docente e sua classe. Não é passível de ser replicada como receita de bolo. Se assim fosse possível o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL<sup>11</sup> do fim dos anos 60 seria até hoje utilizado nas escolas.

Sobre a necessidade de permear a alfabetização de sentido, isto é, de trazer desde a mais tenra idade, reflexões a respeito das nossas práticas de letramento, daquilo que nos traduz enquanto coletivo e que nos constrói enquanto indivíduos identitários, Street (2014) destaca:

Todo letramento é apreendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem apreendido vários dos gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização numa perspectiva crítica. Quando exatamente a maioria dos estudantes vai revisar e criticar seu aprendizado escolar senão durante o processo em que o vivenciam? (STREET, 2014, p. 154).

Freire (1989) traz uma frase singular e replicada em diversos trabalhos acadêmicos, pela importância que tem no sentido de abarcar os conceitos de educação como prática de liberdade: ‘a leitura do mundo precede a leitura da palavra’. Quando

---

<sup>11</sup>Foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização(MOBRAL) aprovado no ano de 1967 pela lei n. 5379, com princípios baseados em funcionalidade e aceleração do grupo de Jovens e Adultos analfabetos. Em suma, o MOBRAL replicou a metodologia de Paulo Freire (‘Método da palavra geradora’). Contudo, fracassou devido a fato de ter desprezado a principal característica da metodologia de Paulo Freire que foi a de ser uma prática singular, construída com a partir da realidade discente.

nos debruçamos sobre essa frase compreendemos como ato de alfabetizar é também um ato político e ideológico. Soares (2008) afirma que a alfabetização é um instrumento necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social, e é também um bem simbólico e cultural de prestígio e de poder. Ao afirmarmos que a leitura de mundo antecede à leitura da palavra, partimos do pressuposto que o mundo no qual os sujeitos estão imersos e os saberes que transbordam desses sujeitos são os alicerces de sua aprendizagem. Todavia, essa premissa não se confirma na prática e a dura realidade que temos é que cada vez mais existam sujeitos privados do exercício pleno de sua cidadania e de lutar por uma transformação social. Soares (2008) reflete:

É isso porque a introdução tanto da criança, quanto do adulto no mundo da escrita vem-se fazendo, quase sempre, mais para controlar, regular o exercício da cidadania que para libertar para esse exercício. É uma introdução no mundo da escrita que não tem levado os indivíduos, particularmente os das classes trabalhadoras, além do limiar desse mundo, funcionando mesmo como fator de discriminação: alfabetiza-se para que o indivíduo seja mais produtivo ao sistema, não para que se aproprie de um bem cultural fundamental à conquista da cidadania... (SOARES, 2008, p. 175).

A (o) educadora (o) atual tem como obrigação posicionar-se frente à demanda do processo de alfabetizar como uma (um) intelectual orgânico contra-hegemônica (o)<sup>12</sup>. Essa ação pedagógica deve ser orientada pela capacidade de construir uma práxis que de fato dê protagonismo ao sujeito que aprende, o capacitando para ler além das palavras. Nossos educandos necessitam ler e reler o mundo que se apresenta, entender suas contradições, as imbricações que as mesmas ocasionam em nossas vidas e as relações de poder diluídas nos diversos espaços sociais dos quais participamos. A escola tem permitido minimamente ler a palavra, decodificá-la, muitas vezes excluída de sentido, e não de construir leitores e escritores. Até quando estaremos reféns de um processo de ensino-aprendizagem que condiciona e alimenta a desigualdade? Freire (1989) já refletia sobre essa urgência afirmando:

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas

---

<sup>12</sup> Conceito de Gramsci afirma que são intelectuais orgânicos todos aqueles que disseminam, em diferentes linguagens, ideias que fundamentam a concepção de mundo do Capital. Dessa forma, intelectuais orgânicos contra-hegemônicos são aqueles que evidenciam a dominação e alienação do sistema capitalista.



palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto o ato de conhecimento e o ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito (FREIRE, 1989, p. 19).

Tendo em vista os aspectos sociais implicados na ação de alfabetizar, torna-se inadiável para o exercício da cidadania o ensino vivo da língua, indissociável de práticas de letramentos e comprometido com a valorização das diferenças. Nesse sentido, no instante que construo a presente pesquisa inquieto-me e ressignifico o meu próprio movimento de escrita, uma vez que este trabalho pretende ser uma pesquisa com pedagogas (os) em formação e não sobre pedagogas (os) em formação. Essa perspectiva freireana da escuta coloca a pesquisadora e as (os) participantes da pesquisa em processo formativo. Trabalhos como esse e inúmeros outros comprometidos com a voz da (o) educadora (or) são essenciais em tempos de crise na educação porque fomentam a práxis. É na busca pelo que o outro tem a dizer, a ensinar e a aprender e pela esperançosa prática da escuta que detalharemos no próximo capítulo, com toda importância merecida, as memórias de algumas (uns) de nossas (os) pedagogas (os) em formação e o que compreendem sobre os processos de alfabetização e letramento e sobre ‘ser professora (or)’. Mas antes da apresentação de suas narrativas, farei eu também um exercício de biografização. Portanto, antes de conhecermos as memórias das (os) pedagogas (os) em formação, deixarei vir à tona algumas de minhas memórias e percursos formativos.

### **3. AS NARRATIVAS DE SI E OS PERCURSOS FORMATIVOS**

#### **3.1 A prática emancipatória de biografar-se: relato autobiográfico do meu processo formativo**

(...) Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (...)

Paulo Freire

No decorrer da leitura de obras de Paulo Freire, descobri que por diversas vezes o mesmo revisitava suas memórias, no exercício de compreensão de si mesmo como educador. Tanto tratou em suas escritas sobre o valor do diálogo e da escuta que me encorajo a trazer antes das escritas autobiográficas das (os) pedagogas (os) em formação, meu relato autobiográfico, para assim como Freire, reconhecer-me diante de minhas memórias.

Nasci e fui criada no município de São João de Meriti, Baixada Fluminense, em uma família de classe média baixa, composta por pai, mãe e irmão mais velho. Meu pai era policial militar e minha mãe não trabalhava fora, ambos completaram o ensino médio no bairro em que morávamos. Estudei inicialmente o Centro Cultural Vitória (em uma escola particular) até a antiga 4ª série. Como estudei nessa escola desde os quatro anos de idade e lembro-me com exatidão das professoras da educação infantil. Minha primeira professora foi muito especial e lembro-me dela com muito carinho: professora Jaqueline. Usava óculos, era bem magra e alta e sorria bastante. Era doce e carinhosa comigo. Lembro-me das horas de contação de história, das cadeiras com os nossos nomes e da esteirinha que usávamos para dormir em um determinado horário da aula. É interessante que escrevendo essas lembranças, veio o cheiro das bebidas do refeitório quando chegava a hora do lanchinho.

Mais tarde na minha alfabetização conheci a professora Janice, uma mulher negra, bonita, alta com cabelos sempre muito bem penteados que eu achava muito parecida com uma tia paterna. Ela era muito firme, rígida e lembro-me que estudava na educação infantil no térreo do prédio e na antiga Classe de Alfabetização C.A éramos transferidos para o 1º andar. Mas não só o andar era diferente, a atmosfera também era porque tínhamos uma professora mais séria, cadernos, livros e deveres e a brincadeira definitivamente tinha acabado. Brincávamos na hora do recreio somente e dividíamos

esse momento com outros colegas de séries variadas. A professora Janice se sentava em uma mesa que ficava em uma espécie de tablado e por esse motivo era superior aos alunos. Todos os dias ela nos chamava para lição. Ela se sentava na cadeira azul e nos chamava um por um. Como não conseguiríamos ler da altura em que estávamos ela nos colocava em seu colo e cobrava a lição da cartilha. O fato de eu me sentar no colo da professora Janice me fazia muito bem, eu me sentia próxima a ela e me lembro de gostar de ler os pedacinhos e formar as palavras. Ela escrevia na minha lição parabéns e mostrava qual nova lição aprenderíamos e que eu deveria estudar as novas palavras. Aquele momento era repleto de ansiedade e até hoje ao recordá-lo revivo certo entusiasmo em lembrar esses detalhes. Infelizmente, não me lembro do nome da cartilha, mas hoje fazendo uma análise das atividades e apresentações das palavras e sílabas acredito que se baseava na palavração. Em casa costumava organizar minhas poucas bonecas em fila e minha mãe conta que eu tinha um ‘diário de classe’ e que usava o pequeno quadro de giz, presente de minha avó materna, para escrever os ‘deveres’ dos alunos. Apesar de ter essa lembrança viva sobre o início da alfabetização, não me lembro de como foi o final deste ano e nem dos outros da primeira etapa do ensino fundamental com tanta exatidão quanto o princípio da alfabetização. Recordo-me que nesta primeira etapa do ensino fundamental cometia muitos erros ortográficos e tinha um livro para cada disciplina, sempre repletos de ‘atenção’ porque eu apesar de ser muito dedicada nas provas era bastante desatenta nas tarefas de aula e me esquecia de acentuar as palavras. Meu irmão sempre ameaçava contar ao meu pai sobre as chamadas de atenção nos livros caso eu contasse sobre suas travessuras. Hoje é engraçado lembrar-me disso, mas naquela época eu morria de medo de que meu pai me chamasse atenção. Ele era bastante rígido com as notas do boletim e com o estudo e a dedicação na escola. Certamente eu não tinha medo dele, mas sim medo de desapontá-lo.

Na quinta série fiz prova para uma escola maior no centro da minha cidade. Estudava no horário da tarde e meu irmão no horário da manhã. Era uma escola católica e o uniforme era bastante tradicional. Estudei nessa escola durante todo o segundo segmento do ensino fundamental e também no Curso Normal. A escola contava com Ensino Médio e Curso de Formação de Professores. Lembro-me que na oitava série enquanto os colegas não sabiam qual profissão seguir eu já sabia que queria ser professora. Meus pais aceitaram bem minha escolha profissional. Meu pai

particularmente ficou muito orgulhoso da decisão já que minhas tias paternas davam aulas em casa, mas nenhuma havia concluído o Curso Normal. Ingressei no Curso de Formação de Professores no ano de 2002 e o concluí em 2004. Ao final do ano de 2004 na cerimônia de colação de grau a diretora da escola me ofereceu uma vaga para lecionar no ano seguinte para uma turma de segunda série. Lembro-me que meus pais ficaram radiantes com esta notícia e também com a minha aprovação para três universidades públicas para cursar Pedagogia. Optei pela Universidade Federal Fluminense por ofertar as habilitações de magistério para séries iniciais, Orientação Pedagógica e Educacional e Gestão Educacional.

Em 2005 além de iniciar o ano como professora, também comecei a cursar Pedagogia. Trabalhava todas as manhãs e estudava à noite. O curso só oferecia esses dois horários e foi um grande desafio estudar tão longe de casa. A volta era sempre muito complicada devido a pouca oferta de transporte público, mas eu estava muito motivada. No ano de 2006 uma escola filial a que trabalhava me ofereceu uma turma também de 2ª série eu passei a ter uma tripla jornada todos os dias. Nesta época tive que infelizmente cancelar algumas disciplinas, adiando o sonho de formar aos vinte e dois anos na graduação. Entretanto, apesar de todo o sacrifício, dar aulas me ajudou bastante na compreensão e engajamento no curso de Pedagogia. Em 2009 fui convocada para assumir minha primeira matrícula na Prefeitura de Nova Iguaçu como professora. Essa sem dúvida foi a experiência que mais contribuiu para minha formação. Minha primeira escola localizava-se em Comendador Soares. Permaneci trabalhando na escola particular pela manhã, na matrícula de Nova Iguaçu à tarde e estudando à noite.

No ano de 2010 estava me preparando para concluir meu curso de graduação quando meu pai faleceu. Foi uma perda gigantesca para mim e para toda família, mas apresentei minha monografia ao final do ano como uma última homenagem ao meu pai. Escrevi na monografia sobre Aprendizagem Significativa e tive como campo de pesquisa minha turma de 4º ano da escola pública de Nova Iguaçu. Em 2011 fui convocada para segunda matrícula na Prefeitura de Belford Roxo como professora. Lecionei durante um ano em uma escola regular e em 2012 pedi transferência para uma escola especial com horário vespertino. Necessitei fazer algumas alterações no horário de trabalho, pois em Nova Iguaçu fui remanejada para função de Secretária Escolar com aumento de minha carga horária. Ambas as experiências foram bastante proveitosas para minha formação. Na secretaria escolar pude conhecer questões administrativas e

suas implicações na rotina pedagógica da escola e a experiência com adultos com necessidades especiais também me convocou para uma nova modalidade de ensino e as adaptações pedagógicas necessárias para aprendizagem. Foi por conta das demandas da educação especial que também em 2013 me inscrevi na Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes. A formação foi muito importante, pois tive contato com síndromes, transtornos e outros conhecimentos específicos da realidade da educação especial.

No começo de 2016 fui convocada para assumir a matrícula de Orientação Pedagógica pela Prefeitura de Belford Roxo. Solicitei exoneração da matrícula de professora no mesmo município e iniciei o desafio de ser Orientadora Pedagógica pela primeira vez em uma escola dentro da comunidade do Castelar, centro da cidade de Belford Roxo. Concomitantemente, também fui remanejada para Orientação Pedagógica em Nova Iguaçu, agora em uma escola localizada na Posse. A Orientação Pedagógica, assim como todas as outras funções por mim exercidas, é bastante desafiadora e instigante. O desejo de fazer parte do processo de aprendizagem das crianças, auxiliando os professores na construção do fazer pedagógico sempre me inquietou. Sempre desejei a função para fazer mais que olhar e carimbar diários e de fato me orgulho de priorizar o apoio pedagógico. Em 2017 fui selecionada para fazer parte do grupo de Formadoras do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), mediando um grupo de cerca de trinta e cinco professoras do 1ºano do município de Nova Iguaçu. Foi um momento de intenso aprendizado e trocas. Os encontros aconteceram durante alguns meses e transformaram-se em momentos de formação bastante prazerosos. Em 2018 fui convidada para fazer parte do Núcleo de Alfabetização da Secretaria de Educação de Nova Iguaçu, grupo ao qual faço parte até hoje. O ano de 2018 também me reservou duas grandes realizações: a maternidade e o ingresso no mestrado na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Iniciei o ano cursando duas disciplinas obrigatórias e trabalhando em minhas duas matrículas. Em maio meu filho Bento nasceu e tive que dar a pausa necessária para maternidade. No segundo semestre de 2018 retornei às aulas na UFRRJ para cursar as disciplinas optativas. Em 2019 retornei ao trabalho gradativamente e debrucei-me sobre a pesquisa. Iniciei o ano com o estágio na turma de 4º período de Pedagogia na disciplina de Alfabetização e Letramento. Minha orientadora Patrícia encorajou-me a fazer o estágio

e a interagir com o grupo. Modifiquei o campo sobre o qual pesquisaria, interessando-me pelas (os) pedagogas (os) em formação e suas perspectivas, anseios e inquietudes.

Acredito que todas as experiências pessoais e profissionais nos constroem a todo tempo e de fato somos a soma de tudo que vivenciamos e construímos. Hoje retomo de forma breve essas memórias e percebo como são formativos todos os momentos de minha vida. Mesmo tendo eu traçado aparentemente caminhar profissional linear, identifico muitos atravessamentos em minha história e a importância dos mesmos em quem sou hoje: uma educadora pesquisadora. A importância de ser mulher, mãe e professora pesa, mas ao mesmo tempo traduz quem sou e impulsiona meus passos na instigante ação de me reinventar.

### **3.2 Ateliê Biográfico: um pouco sobre a metodologia pautada nas singularidades dos sujeitos e de suas memórias**

Uma parte de mim é todo mundo: outra parte é ninguém: fundo sem fundo.

Uma parte de mim é multidão: outra parte estranheza e solidão.

Uma parte de mim pesa, pondera: outra parte delira.

Uma parte de mim é permanente: outra parte se sabe de repente.

Uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem.

Traduzir-se uma parte na outra parte – que é uma questão de vida ou morte – Será arte?

Ferreira Gullar

Uma importante marca desta pesquisa é a escolha metodológica e faz-se necessário explicar o uso desta metodologia e não de outra qualquer com viés qualitativo. Em primeiro lugar é preciso falar que nós, do grupo Currículo, Cultura e Pesquisa sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Bastos de Azevedo, somos essencialmente educadoras, moradoras de regiões periféricas do estado do Rio de Janeiro e trazemos em nossas pesquisas marcas de quem somos e o anseio pela escuta e pelo diálogo. Logo, não seria diferente que nossa orientadora estendesse ao grupo sua escolha metodológica que coaduna com aquilo que acreditamos enquanto pesquisadoras e também com a defesa que realizamos em nossos escritos no resgate das singularidades nas narrativas.

O ateliê biográfico de projetos é definido por Delory-Momberger (2006) como um procedimento que pode ser utilizado no campo universitário ou profissional e tem como objetivo inscrever a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o

passado, o presente e o futuro do sujeito fazendo emergir um projeto pessoal. A autora salienta a importância dessa metodologia como espaço-formação, já que ao narrar sobre si, o sujeito interpreta-se e reelabora-se, evocando memórias e experiências, numa possibilidade de leitura de si e de projeção para o futuro.

Um elemento importante salta aos olhos quando falamos sobre o ateliê biográfico de projetos: a narrativa. Ela é a centralidade do ateliê, já que nela são traduzidas as memórias. Entretanto, é fundamental destacarmos que a vida contada não é a vida, isto é, que o que é narrado não constitui e não recupera o vivido. Nesse sentido Delory-Momberger (2006) afirma:

Nenhuma prática de formação pode pretender reconstituir por si só o que seria o curso factual e objetivo do vivido; o 'objeto' sobre o qual trabalham as linhas de formação pelas histórias de vida não é, portanto, 'a vida', mas as construções narrativas que os participantes do grupo de formação elaboram, pela fala ou pela escrita, quando são convidados a contar suas vidas (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.362).

Além disso, a narrativa é um objeto da linguagem que se constitui no momento de sua enunciação. Por conseguinte, ela não está fechada e limitada. Ao contrário, a narrativa de acordo com Delory-Momberger (2006) 'é uma matéria instável, transitória, viva, que se recompõe sem cessar no presente do momento em que ela se anuncia'. A autora destaca que mais importante que a história narrada é a compreensão de si que o sujeito faz ao construir essa narrativa. Ele mergulha em seu emaranhado de lembranças e memórias e narra a versão que melhor o traduz diante de tais experiências. Delory-Momberger (2006) infere que:

Nesse sentido, não é tanto a história da vida reconstruída que importa em si, mas sim o sentimento de congruência experimentado entre o eu - próprio e o passado recomposto, a impressão de conveniência que essa história toma para mim no aqui e agora de sua enunciação. Ela é a história que eu me atribuo e na qual eu me reconheço, é a que me convêm e à qual eu convenho, a versão 'suficientemente boa' (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.362).

Delory-Momberger (2006) salienta a importância da narrativa na existência humana quando a define como o lugar onde o indivíduo elabora e experimenta sua história de vida. Os acontecimentos que constituem nossa história de vida estão soltos, agregados a outras tantas memórias que o ato de narrar organiza, ancora, dá sentido,

conclui. Desse modo, o sujeito faz uma releitura de si mesmo como destaca Delory-Momberger (2006):

O Eu atualizado do discurso é a forma primeira na qual se institui o sujeito: é o Eu que me inscreve ao mesmo tempo como sujeito-narrador e como sujeito-ator da história, que eu conto sobre mim mesmo. Ficção necessária e sempre renovada, o sujeito é essa figura flexível e variável ao qual é dado se compreender como autor de sua história e de si próprio (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.364).

Além das narrativas do vivido, o ateliê biográfico fundamenta-se em oportunizar um projeto de futuro, isto é, um ‘projeto de si’ em que constem elementos ainda não vividos, mas já presentes no desejo dos sujeitos. Esse projeto de si não é algo consciente com detalhamento de metas, mas sim uma orientação para o futuro que naturalmente vai sendo desenhada pelo sujeito ao longo da reconstrução de sua história nos escritos autobiográficos. Ao elaborar sua narrativa, o ateliê biográfico de projetos fomenta que o sujeito vislumbre aquilo que pode ser futuramente, deixando emergir potencialidades projetivas, compreendendo a vida como uma experiência essencialmente formadora.

Sobre a organização do ateliê biográfico de projetos Delory-Momberger (2006) afirma que o ideal é que seja organizada em um grupo que não ultrapasse o número de doze pessoas. Todos os participantes deverão estar cientes dos temas de cada encontro, assim como de suas sinopses/roteiros e etapas principais.

As duas primeiras etapas constituem-se em familiarizar o grupo às informações dos procedimentos metodológicos do ateliê, com detalhamento das ‘regras de segurança’. Essas regras falam em linhas gerais sobre a responsabilidade pelo que é dito e ouvido nos encontros e da necessidade de engajamento do grupo para que as memórias socializadas objetivem fim formativo e não terapêutico. Sobre isso, Delory-Momberger (2006) delineia que:

Desde essa primeira fase são notificadas as regras de ‘segurança’ visando responsabilizar cada um sobre o uso que faz de sua palavra e sobre o seu grau de engajamento. Trata-se de uma palavra social, conscientizada na relação com o outro, e o formador deve chamar a atenção sobre as emoções que acompanham certas atividades autobiográficas, a fim de evitar ‘derrapagens’ de ordem terapêutica que desequilibrariam o grupo e o fariam sair de seu quadro de funcionamento e de sua finalidade. A animação do grupo consiste aqui em administrar as ‘entradas em contato’ com as emoções e apelar para a co-responsabilidade do conjunto dos participantes no que diz respeito à explosão afetiva e emocional. É transmitida uma regra de



discrição e reserva sobre tudo o que será contado no interior do ateliê (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.366).

Ainda na etapa inicial existe a ratificação coletiva do contrato biográfico no qual os sujeitos confirmam sua participação depois que o formador estipula todas as regras, datas, horários e moldes de como os encontros acontecerão. Esse contrato pode ser oral ou escrito e precisa ser detalhado e aceito pelos participantes. É nesse momento, que se firma com os sujeitos o viés do ateliê como metodologia autoformadora, enfatizando a responsabilidade que cada participante precisa ter consigo e com o seu grupo. Afinal, a história de cada um será socializada e a importância da palavra é essencial para que a metodologia seja bem sucedida.

As próximas etapas destinam-se aos momentos de escrita dos relatos autobiográficos. Esses momentos alternam a escrita de si (individual) com momentos de socialização da escrita de si por outro sujeito. Inicialmente os sujeitos produzem a primeira narrativa, que é individual e será retomada posteriormente na última etapa. Depois os encontros passam a ser estruturados em tríades. A organização dos sujeitos em tríades é uma marca importante do ateliê biográfico que fomenta a socialização das histórias vividas e de suas ressignificações. Nessas tríades sempre haverá um narrador, um escriba e um ouvinte. Todos os membros da tríade interagem a todo o momento enquanto uma narrativa está sendo socializada e cabe ao escriba registrar a narrativa. Ao fim do encontro o escriba redige um texto em primeira pessoa daquilo que foi contado pelo narrador. Sobre esse movimento de distanciar-se da própria história e ao mesmo tempo aproximar-se da história de outro alguém, Delory-Momberger (2006) infere:

O trabalho de reescrita, por um terceiro, inscreve-se novamente na perspectiva de coerência narrativa, acima enunciada, e ‘objetiva’ aos olhos de seu autor/ator a ‘história de sua vida’. O percurso de apropriação de sua história, que é comum ao conjunto de práticas de histórias de vida, passa aqui pela busca compreensiva do outro e o distanciamento de si mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 367).

Após o momento da tríade cada participante é convocado a escrever seu relato autobiográfico final, sem exigências de tamanho ou forma, recuperando todos os escritos produzidos ao longo do ateliê. Este texto é retomado no último encontro nas tríades e depois socializado com todos. A autora sugere que após um mês haja um novo encontro entre os participantes para que façam um ‘balanço’ a respeito dos projetos de si, assim como sobre os impactos do ateliê no traçado de vida de cada um.

### **3.3A pesquisa sob os eixos metodológicos do ateliê biográfico**

Após o detalhamento realizado no tópico anterior sobre o ateliê biográfico de projetos de Delory-Momberger (2006) é de suma importância reconhecer que este trabalho se fundamenta metodologicamente em procedimentos do ateliê biográfico, sendo possível identificar elementos próprios, construídos pela autora e pelas (os) participantes da pesquisa. Logo, destaco que me aproprio de procedimentos do ateliê biográfico de projetos e não de toda a sua metodologia. Detalharei nos próximos parágrafos como o campo foi explorado.

A pesquisa aconteceu no primeiro semestre do ano de 2019 durante meu estágio em docência na disciplina Alfabetização e Letramento, do quarto período de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Ao me apresentar à turma contei sobre minha pesquisa de mestrado, seus objetivos principais e também sobre os instrumentos metodológicos do ateliê biográfico a serem adotados. Após o diálogo inicial sobre a pesquisa nove alunos manifestaram desejo em sua participação.

O grupo denominado de ‘Memórias do pedagogo’<sup>13</sup> foi composto por nove participantes com a presença de oito mulheres e um homem, com faixa etária que varia dos 20 aos 60. Seus encontros foram estruturados para acontecerem às cinco da tarde, antes da aula Alfabetização e Letramento, com o último encontro marcado a princípio para o retorno do recesso de agosto. É preciso salientar que houve entre mim e o grupo uma convivência do começo ao fim da disciplina, já que eu estive com suas professoras participando inclusive da escolha de textos e demais dinâmicas e encaminhamento das aulas. O fato de ter realizado o estágio com este grupo estabeleceu uma relação de proximidade e confiança no uso dos instrumentos metodológicos do ateliê biográfico.

A composição dos encontros foi idealizada em uma sequência cronológica, no intuito de que as (os) participantes fossem convocadas (os) a recordarem gradativamente cada etapa de suas vidas. As tríades foram escolhidas aleatoriamente, mantendo a mesma estrutura até o fim da pesquisa de maneira que a cada novo encontro os sujeitos retomassem a socialização de suas memórias de forma progressiva e adquirissem cada vez mais confiança no grupo e na responsabilidade e respeito às próprias memórias e às memórias do outro. Os momentos mesmo estruturados

---

<sup>13</sup>Na época em que o referido grupo fora criado a autora ainda não havia identificado a importância de destacar também neste espaço com os sujeitos o protagonismo feminino. Portanto, o nome do grupo foi mantido no masculino em contraste com os demais escritos desta pesquisa.

separadamente são complementares, o que propiciou a fluidez das narrativas e o entrelaçamento das histórias. Para representar a interseção entre os encontros e sua organização segue o esquema abaixo:

Figura 3 – Esquema do Ateliê biográfico



Fonte: Construção da autora

O primeiro encontro foi organizado para que as (os) participantes tivessem contato com a proposta metodológica da pesquisa e os objetivos da mesma. Todos demonstraram interesse pela pesquisa e desejaram participar das etapas que a constitui. Em um segundo momento, formalizamos a participação com o contrato de segurança. Em seguida, foram definidas as datas dos encontros e a criação de um grupo de *WhatsApp* denominado também como 'Memórias do Pedagogo' para comunicação. Ao fim do primeiro encontro foi solicitado que as (os) participantes trouxessem no encontro seguinte um objeto que pudesse defini-los. Essa dinâmica foi pensada como uma estratégia para que todos pudessem falar sobre si de, recuperando a motivação da escolha de tais objetos e a que memórias estariam ancoradas.

É importante ressaltar que todos os encontros seguiram o que Delory-Momberger (2006) intitula como *script*, isto é, um roteiro que direciona os relatos de memória acerca de cada uma das etapas da vida. Segue abaixo o ciclo de encontros e os encaminhamentos suscitados que serão novamente descritos nos parágrafos seguintes.

Figura 4 – Esquema do desenvolvimento dos encontros



Fonte: Construção da autora

O segundo encontro intitulado ‘Eu e minha infância’, com as (os) participantes organizadas (os) em tríades foi iniciado com a apresentação dos objetos e a explicação sobre a escolha de cada um. Em seguida, cada participante contou como foi sua infância seguindo um roteiro orientado pela pesquisadora, podendo cada uma (um) acrescentar informações caso julgasse pertinente. A dinâmica das tríades foi explicada, acordando que a cada relato de memória houvesse a presença de narradora (or), escriba e observadora (or). Optamos em nossos encontros por cada narradora (or) escolher sua (seu) escriba e assim, conforme a (o) narradora (or) contava, suas vivências eram registradas por outro alguém. É nesse sentido que Delory-Momberger (2006) define a biografização como a capacidade do sujeito narrar o próprio percurso de formação, reorganizar a memória das experiências vividas, articulando-a em uma narrativa autobiográfica. Foram usados como encaminhamentos do roteiro para o segundo encontro: Quem é você? Quando e onde você nasceu? Por que você tem esse nome? Como é sua família? O que você queria ser quando pequena (o)? Sua família sonhava com alguma profissão para você? Quando começou a estudar? Você se recorda de

algum fato marcante em sua infância? Após os relatos, os participantes da tríade realizavam a leitura da escrita que a (o) escriba fez de suas memórias, desencadeando um diálogo.

No terceiro encontro ‘Eu e as letras’ em tríades as (os) participantes foram convocadas (os) a recordarem os momentos ligados à alfabetização. Para isso, foram usados os encaminhamentos: Como era a escola em que você foi alfabetizada (o)? Como era a sala de aula? Como era sua (seu) professora (or)? Como foi essa etapa para você? Teve dificuldades nesta etapa? Como eram as aulas? O que mais marcou te marcou neste período? Foi obedecida a mesma dinâmica do encontro anterior, com narradora (or), escriba e observadora (or) e após todos os registros a leitura e diálogo sobre as memórias foram realizados.

O quarto encontro ‘Eu e minhas escolhas formativas’ objetivava que as (os) participantes refletissem sobre a escolha pelo curso de Pedagogia. Dessa vez, tivemos problemas quanto ao horário de chegada de algumas participantes e assim sendo, optei que cada uma (um) fizesse a escrita de si e depois compartilhasse com sua tríade para que o encontro não fosse prejudicado. Para construção do relato as (os) participantes foram realizados os seguintes encaminhamentos: Por que você escolheu o curso de Pedagogia? Que motivações o trazem à universidade? O que para você é ser um boa/bom professora (or)? Qual professora (or) te marcou? Em que fase de sua formação você a (o) conheceu? Você deseja ser educadora (or)? Se sim, que educadora (or) você almeja ser? Que práticas você deseja assumir enquanto educadora (or)? Que contribuições você espera do curso para sua formação? Após a escrita dos relatos, as (os) participantes fizeram as leituras e dialogaram. Ao final do quarto encontro, ratifiquei que nos encontraríamos pela última vez após o recesso com a entrega da escrita final de si sob o título de ‘Eu... Ontem, hoje e amanhã’.

O último encontro aconteceu em meados de outubro devido à dificuldade que algumas participantes relataram na incompatibilidade das agendas. As (os) participantes presentes entregaram suas escritas autobiográficas finais e socializaram como as construíram, retomando seus pontos principais. Ao contrário do que ocorreu nos momentos anteriores, não foi feito encaminhamento para este dia. Assim todas (os) estiveram livres para dialogarem sobre as escritas e avaliarem suas experiências no ateliê.

#### 4. MEMÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO: O OLHAR DE SI E DO OUTRO

Neste capítulo abordaremos o campo da pesquisa, dando protagonismo às falas e relatos de memória socializados nos encontros. Como foi dito anteriormente um grupo de *WhatsApp* denominado ‘Memórias do Pedagogo’ foi criado com o intuito de divulgação das datas e horários das reuniões. Escolhi como imagem para o grupo uma ‘folha de caderneta de escola’, daquelas em que se carimbavam a presença e que nos dias de hoje caiu em desuso. A escolha da imagem serviu para ‘quebrar o gelo’ do grupo, iniciando alguns relatos de como esse objeto esteve presente na vida escolar de alguns. Como o grupo é composto por pessoas de diferentes idades, o estranhamento de alguns quanto à escolha da imagem do grupo foi motivo de muitos ‘kkkk’, já que a nova geração não a reconheceu imediatamente.

Figura 5– Imagem do grupo de *WhatsApp* ‘Memórias do Pedagogo’



Fonte: Página do site Pinterest<sup>14</sup>

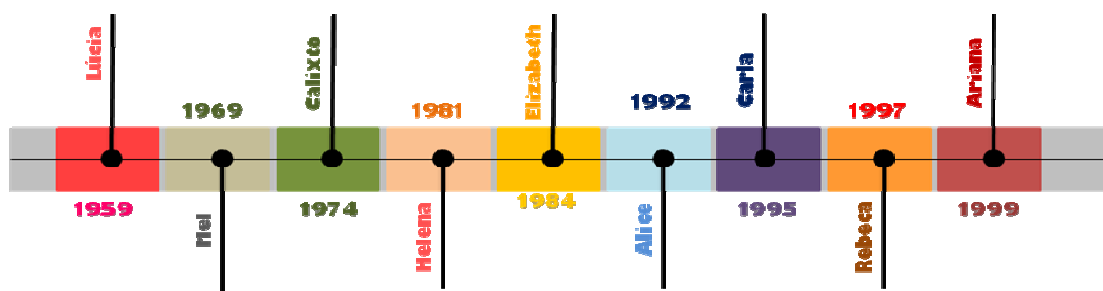
No primeiro encontro todos assinaram o ‘contrato de participação’ da pesquisa e foi ratificado oralmente que os nomes serão mantidos em sigilo e que todas as informações serão utilizadas única e exclusivamente para fins desta pesquisa. Dessa forma, anunciarei brevemente cada um dos sujeitos, deixando com que os mesmos, por meios de seus relatos, se apresentem ao longo do texto. Foi também esclarecido que a escrita de si, assim como os relatos de memórias dos outros sujeitos, deveria ser

<sup>14</sup> Disponível em <<https://br.pinterest.com/pin/472103973408927651/?lp=true>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

produzida seguindo o esquema de gênero textual memorial. Vale ressaltar, que alguns apresentaram dificuldades quanto a este tipo de escrita e preferiram elencar as ideias em tópicos, mesmo orientados pela pesquisadora.

O grupo é composto por oito mulheres e um homem, com idades diversas, que variam dos 20 aos 60 anos. São eles: Lúcia (60 anos), Mel (50 anos), Calixto (45 anos), Helena (38 anos), Elizabeth (35 anos), Alice (27 anos), Carla (24 anos), Rebeca (22 anos) e Ariana (20 anos). Apesar de estarem cursando a disciplina Alfabetização e Letramento do 4º período de Pedagogia, alguns se encontram em períodos mais avançados da graduação como Helena (6º período) e Alice (9º período). Neste dia Rebeca não compareceu devido a problemas pessoais. A seguir apresentamos as (os) participantes da pesquisa distribuídos em uma linha do tempo construída a partir do ano de nascimento de cada uma (um).

Figura 6 – Linha do tempo das (os) participantes da pesquisa



Fonte: Produção da autora

Como primeira proposta o grupo foi convocado a se definir por meio da escolha de um objeto e ao longo dessa dinâmica fui registrando em meu caderno as escolhas e justificativas de cada uma (um). Calixto iniciou mostrando uma maleta de ferramentas. Disse ter escolhido a maleta de ferramentas por ela ser ‘capaz de guardar’, fazendo alusão a si como uma pessoa capaz de guardar conhecimentos e aprendizagens. Carla escolheu um *smartphone* pelo mesmo ser parte importante de sua vida e por ser fonte de conhecimento e comunicação. Mel, a única professora do grupo, escolheu como objeto sua bolsa, pois a acompanha diariamente e tudo de que necessita para passar o dia está dentro dela. Mel leciona em uma escola pública de Duque de Caxias pela manhã e à tarde e carrega nessa bolsa: café da manhã, almoço, materiais para dar aula, materiais da

faculdade, remédios, maquiagem, relatando **[me sentiria nua sem ela]**<sup>15</sup>. Ariana escolheu como objeto um pincel de maquiagem. Afirmou ter ao todo possui setenta pincéis e disse ser a maquiagem uma espécie de ‘fuga’ dos problemas. O pincel escolhido por Ariana tem valor sentimental, pois foi comprado com seu próprio dinheiro do primeiro trabalho. Alice escolheu a mochila que ganhou no começo da faculdade de sua avó que a criou como mãe, ressaltando a importância desse vínculo afetivo. Disse que como a avó não tinha dinheiro para dar-lhe um carro ou outro presente caro por ter entrado na faculdade, deu-lhe essa mochila para que Alice nunca se esquecesse dela. Lucia escolheu um colar artesanal como objeto. O colar foi fabricado em uma ação social que a mesma participou com um grupo de pessoas de baixa renda em que Lucia desenvolvia atividades como assistente social, sua profissão atual. Elizabeth escolheu dois objetos: uma foto de sua infância e um livro. A foto escolhida marca sua entrada na escola com cinco anos e a importância do estudo e também da família em sua vida. O livro escolhido foi um presente dado por uma professora querida, livro esse que Elizabeth guarda com bastante carinho, como símbolo de conhecimento. Helena escolheu a Bíblia e sua aliança de casamento. Helena relatou que sempre recorre à Bíblia em momentos de dificuldades do curso e a aliança representa sua família e a importância de marido e filhos em sua vida.

As (os) participantes da pesquisa foram organizadas (os) no esquema abaixo de acordo com suas tríades. Vale ressaltar, que recuperaremos ao longo da pesquisa a organização explicitada no esquema a seguir.

---

<sup>15</sup> As falas das (os) participantes da pesquisa serão apresentadas ao longo do texto entre colchetes e em destaque negrito.



Figura 7- Organização das tríades



Fonte: Produção da autora

Os objetos trazidos pelas (os) participantes foram importantes para construção das tríades e para o fortalecimento da relação de confiança. Através dos relatos sobre os objetos pessoais, cada participante revelou um pouco de si e de sua trajetória. O momento da escuta da justificativa de escolha de cada objeto foi primordial, uma vez que se tornou um momento de apresentação de cada uma (um) e de reforço da relação de todos como um grupo.

Figura 8– Fotografia da maleta de Calixto



**Fonte:** Fotografia feita pela autora

Figura 9– Fotografia do colar de Lúcia



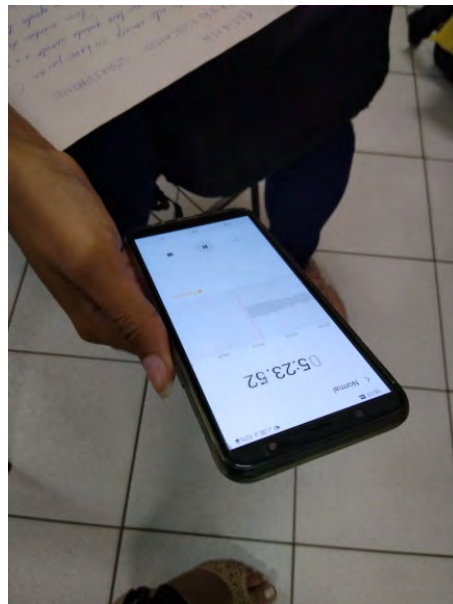
**Fonte:** Fotografia feita pela autora

Figura 10– Fotografia do pincel de maquiagem de Ariana



**Fonte:** Fotografia feita pela autora

Figura 11– Fotografia do celular de Carla



**Fonte:** Fotografia feita pela autora

Figura 12– Fotografia da bolsa de Mel



Fonte: Fotografia feita pela autora

#### 4.1 Narrativas da infância: o começo da história

Iniciamos o encontro sob o título de ‘Eu e minha infância’ com a organização das tríades que de acordo com os eixos metodológicos do ateliê biográfico de Delory-Momberger (2006) são organizadas de forma que haja sempre um ouvinte, um narrador e um escriba. A organização das tríades foi explicada às (aos) participantes que se alocaram espontaneamente.

A tríade 1 formada por Calixto (45 anos), Mel (50 anos) e Carla (24 anos) desenvolveu a dinâmica de forma tranquila, alternando os momentos de escuta, registro e fala. Nessa tríade o primeiro a falar foi Calixto. Homem negro, de 45 anos, gentil e atencioso com as colegas. Apesar de não ter escrito é sargento da Aeronáutica e acredito que tenha omitido propositalmente esta informação, temendo talvez que sua fala pudesse ser estigmatizada antes mesmo que nos conhecêssemos. Nascido em Nova Iguaçu no dia 02 de janeiro de 1974, teve uma infância descrita como difícil, porém muito alegre. Quando criança não se lembra de sonhar em ter alguma profissão. Da infância recorda que seu pai lhe ensinou eletricidade, enquanto sua mãe o ensinou a cozinhar. Quando convocado a pensar sobre seu primeiro contato com a escola usou a palavra ‘dramática’ como definição. Estudou inicialmente em uma casa na rua em que morava com uma professora chamada ‘Dona Lurdes’ da qual não guarda boas recordações. De tanto chorar sua família o levou para outra casa, também próxima de

onde morava, dessa vez para estudar com a professora ‘Maria da Penha’, descrita como acolhedora.

O segundo relato foi de Mel, iguaçuana, nascida em 31 de janeiro de 1969, definiu-se como uma pessoa determinada, porém insegura. Não se recorda do motivo pelo qual recebeu seu nome e assim como Calixto descreveu que teve uma infância com muitas dificuldades financeiras, mas feliz. Quando pequena Mel esboçava o desejo de ser aeromoça. Assim como Calixto, Mel teve o primeiro contato com o mundo das letras por meio da ‘educação informal’, em uma casa próxima de sua residência. Ela não lembrou nesse encontro do nome da professora, mas afirmou que este primeiro contato foi agradável, definindo a educadora como pessoa muito meiga e humilde.

Por último, Carla, a mais jovem da tríade, nascida no Rio de Janeiro em vinte e nove de outubro de 1995 e atualmente moradora de São João de Meriti, disse que ainda está se descobrindo. Sua infância foi descrita como difícil, com intervalos de felicidades. Carla não quis se aprofundar nas descrições a respeito de sua infância, mas é possível que identifiquemos certo tom melancólico. Sobre o que sonhava ser quando crescesse Carla disse não pensar nisso quando criança e que também não se recorda se seus pais sonhavam algo para seu futuro. Ao falar sobre a escola Carla a descreve como um espaço muito tranquilo em que só brincava e pintava.

A segunda tríade fora formada por Lúcia (60 anos), Ariana (20 anos) e Alice (27 anos). Lúcia, nascida no Rio de Janeiro no dia vinte e sete de novembro de 1959 definiu-se como guerreira, determinada, militante dos direitos humanos, perseverante, reinventando-se sempre. Seu nome foi escolhido por seus pais que se orgulhavam da única filha com os olhos claros. Quanto à infância a descreveu com dificuldades com pai alcoólatra. Lembra-se de muitas dificuldades econômicas, porém de muita liberdade e de muitas brincadeiras pelos quintais dos vizinhos em busca de frutas. Quando pequena sonhava em ter uma profissão que melhorasse a condição social de sua família. Seu pai sonhava que Lúcia fizesse concurso para Justiça para que pudesse pedir transferência para Pernambuco, estado de origem de sua família. Lúcia recorda-se que estudou em uma explicadora onde foi alfabetizada. Disse ter aprendido também piano na mesma época, mas que esse conhecimento ‘perdeu-se’ pela vida. Depois da alfabetização estudou com outra explicadora e com dez anos fez prova para escola primária, passando para a 5ª série.

Ariana foi a segunda a falar. Jovem bonita com cabelos crespos, sempre bem adornados e volumosos e que gosta de colorir o rosto, tendo inclusive escolhido o objeto ‘pincel de maquiagem’, nascida em Duque de Caxias no dia trinta de agosto de 1999, disse ter tido seu nome escolhido por sua mãe. Sua infância foi definida como muito proveitosa: **[brinquei muito]**. Quando pequena queria ser muitas coisas, menos professora e não se recorda se sua família idealizava algo para seu futuro. Emocionou-se ao falar sobre seu primeiro contato com a escola e utilizou apenas a palavra ‘horível’ para definir essa primeira passagem.

Alice iniciou seu relato definindo-se como alguém que fala muito. Nascida no dia vinte e cinco de fevereiro de 1992, Alice foi criada pela avó paterna e pelo pai e disse ter seu nome sido pensado por sua mãe durante a gravidez. Sobre sua infância a resumiu como livre e divertida, sonhava em ser escritora e quanto aos planos feitos por sua família, recorda-se que seu pai desejava que ela fizesse curso no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e sua avó sonhava que fizesse faculdade. Quando convocada a pensar sobre o primeiro contato com a escola disse ter sido momento de muito choro, mas que depois se tranquilizou.

A terceira tríade foi composta por Helena (38 anos), Rebeca (22 anos) e Elizabeth (35 anos). Helena iniciou seu relato definindo-se como uma pessoa muito insegura e confusa: **[não sei como me definir]**. Nascida em Nova Iguaçu no dia 15 de agosto de 1981, Helena disse que seu nome foi escolhido em critério de desempate entre seus pais. Lembra-se da infância com muita alegria até os dez anos, quando seus pais se separaram. Pensou em ser aeromoça, bailarina, apresentadora de TV e professora. Quanto ao futuro seu pai queria muito que Helena fosse médica. Sobre a primeira experiência na escola Helena disse ter sido inicialmente ruim, com sensação de abandono, mas que ao ver a professora tudo mudou. Ela era para Helena como uma **[boneca grande]** com longos cabelos.

Rebeca, nascida em Nova Iguaçu no dia catorze de outubro de 1997. Disse que apesar das pessoas a enxergarem como ‘fofa’ e meiga, ela não se vê da mesma forma. Definiu-se como uma pessoa de muitos sonhos e que fica ‘viajando’. Às vezes seu corpo está em um lugar e sua mente em outro. Seu nome foi escolhido por seu pai que gostou da sonoridade, mas sua mãe queria que ela tivesse outro nome. Considera a infância a melhor fase de sua vida, pois foi o período que mais esteve próxima da família. Desejou ser quando pequena: bióloga, jornalista, professora e espiã. Sua mãe

desejava que Rebeca fosse médica e seu pai que fosse professora de História. Quanto ao primeiro contato com a escola disse ter sido ruim, pois achou que sua mãe a deixaria para sempre.

A terceira a fazer seus relatos de memória foi Elizabeth, nascida na cidade do Rio de Janeiro no dia dezesseis de dezembro de 1984, definiu-se como uma pessoa complexa, exercendo vários papéis: mãe, esposa, filha e aluna, dedicando-se a todas as funções. Disse ter uma intuição aguçada, considerando-se afortunada. Seu nome foi escolhido por sua mãe e inspirado em uma atriz de novela que ela gostava muito. Lembra-se da infância com alegria e disse ter vivido bons momentos na casa de seu avô em Anchieta e que o local lembrava um sítio, cheio de árvores, frutas e animais. Sonhava quando pequena em ser muitas coisas: professora, ‘paqueta’, dançarina (para viajar pelo mundo dançando), espiã e médica. Sua mãe não chegou a revelar nenhum desejo para seu futuro, mas Elizabeth acredita que ela desejasse que fosse dona de casa como ela. Já seu pai sonhava que Elizabeth fosse médica. Com relação ao primeiro contato com a escola, Elizabeth disse ter esperado ansiosamente pelo primeiro dia de aula e lembrou-se da foto que a definiu no primeiro encontro.

Figura 13 – Foto de Elizabeth



Fonte: Arquivo pessoal de Elizabeth

Após a socialização entre as tríades as (os) participantes foram informadas (os) do terceiro encontro e da temática sobre o processo de alfabetização. Foi pedido que fizessem uma busca em seus acervos pessoais por fotografias de infância para que pudéssemos somar às memórias do encontro.

#### 4.2 As primeiras letras: memórias do processo de alfabetização

**[Ela tinha um olhar meigo, uma voz doce... Quanta saudade].**

Helena

O terceiro encontro foi um dos mais importantes, visto que percorre memórias referentes à alfabetização e as suas marcas temporais e sociais. Como no encontro anterior, os relatos foram orientados pela pesquisadora por meio de indagações a respeito de como as (os) participantes foram alfabetizadas (os), quais suas principais lembranças desse período, como eram suas professoras, como eram suas atividades escolares, métodos, práticas...

Em sua tríade Calixto (45 anos) relatou ter sido alfabetizado na garagem de uma casa pela professora ‘Dona Maria da Penha’ no ano de 1981 e que havia bancos compridos que ladeavam uma mesa grande. Descreveu que usava uma cartilha e desenhos mimeografados para cobrir e colorir. Disse não ter tido dificuldades para ser alfabetizado, pois a educadora era acolhedora e o espaço era simples e familiar. Calixto afirma que não alfabetizaria como foi alfabetizado, pois há outras **[formas de alfabetizar]** nos dias de hoje. Para justificar sua opinião, afirma que os métodos usados em sua alfabetização não seriam **[aceitos]** nos dias de hoje, embora ainda estejam presentes no Brasil.

Mel (50 anos) foi alfabetizada no ano de 1975 e diz ter sido um período tranquilo sem dificuldades no processo. Estudava em uma casa e recordou-se da professora chamada ‘Dona Dadá’ que lecionava junto com suas filhas. Mel não se lembrou do método utilizado pela professora, mas lembra-se que iniciou aprendendo vogais e depois o alfabeto, com atividades em cartilha. A ‘escola’ era a varanda da casa da professora ‘Dona Dadá’ onde havia algumas cadeiras e mesa grande. Ao pensar sobre seu processo de alfabetização, Mel o define como **[ruim, descontextualizado e sem sentido]**, dizendo que não alfabetizaria ‘de jeito nenhum’ como foi alfabetizada,



acrescentando que as crianças precisam conhecer mais que letras e palavras sem ‘lógica’.

Carla (24 anos) foi alfabetizada entre 2001 e 2002 e de acordo com suas memórias em uma escola formal, com um grande pátio, parquinho e outros brinquedos, corredor com várias portas que davam acesso às ‘salinhas’. Carla recorda-se de um pouco de sua rotina diária deste período descrevendo que ao final do corredor havia uma pia onde escovava os dentes e lavava as mãos. Quanto ao processo de alfabetização em si Carla não se recorda com detalhes de como ocorreu, lembra-se que a professora se chamava Neuza e que era muito ‘boazinha’. Diz ter a sensação de que esta fase tenha sido difícil, pois aparentemente reprimiu muitas memórias desse período de vida. Lembra vagamente que teve dificuldade na grafia da vogal ‘a’, de pintar vogais e consoantes e de repetir todos os dias o alfabeto e numeração. Lembra-se também de separar sílabas e correlacionar o som das letras geralmente com nomes de animais.

Na segunda tríade Lúcia (60 anos) relatou que seu processo de alfabetização ocorreu por volta de 1971. Seus cadernos eram de pontilhados, copiando letras, sílabas e depois formando palavras e lendo cartilha. A ‘sala de aula’ era um cômodo da casa, com carteiras de madeiras antigas, onde se sentavam dois alunos, um atrás do outro, com a professora a frente com uma mesa cheia de livros. Sobre a professora, Lúcia disse que era de origem espanhola, atenciosa e carinhosa com as crianças. A outra professora, com a qual aprendeu matemática, álgebra, aritmética e literatura, era mais ‘carrancuda’ e ‘sisuda’ e usava a palmatória. Lúcia disse não se lembrar dos nomes de suas professoras, mas que seus irmãos com certeza recordam-se devido à ‘reguadas’ que levaram neste período. Não se lembra de ter tido dificuldades no processo de alfabetização, pois era bastante esforçada em aprender, afirmando que **[era seu sonho desvendar a magia dos livros e seus significados]**. Ressalta que os alunos recebiam os livros marcados e copiavam os deveres de casa e de aula, que depois eram todos corrigidos. Sobre como avalia seu processo de alfabetização, Lúcia salienta que acredita ter tido o ‘melhor para época’ e que foi útil para sua vida. Hoje ela não alfabetizaria da mesma forma, por acreditar que a metodologia seja arcaica e tradicional, sem considerar o que os alunos já apresentam de seu cotidiano, como ponto de ancoragem do ensino-aprendizagem.

Ariana (20 anos) ao lembrar do período em que foi alfabetizada não soube precisar bem o ano e afirmou que aos seis anos, isto é, em 2005, lia muito bem, mas que

o que lia não fazia muito sentido para ela. Lembrou-se que suas primeiras professoras se chamavam ‘Tia Wonan’ e ‘Tia Ana Cláudia’ e que eram bastante tradicionais. Recordase de um livro didático, no qual havia palavras pontilhadas para cobrir, exercícios para completar a letra que faltava, afirmando que: **[a professora fazia sons com a boca para ajudar a identificar cada letra]**. Ariana disse ter tido dificuldades com encontros vocálicos e consonantais e que hoje avalia seu processo de alfabetização como ultrapassado, dizendo acreditar que com o passar dos anos os professores tenham aderido a novos métodos. Ainda sobre a forma como alfabetizar, Ariana disse não querer alfabetizar como foi alfabetizada, mas que em experiências de escolas particulares foi: **[obrigada a fazer uso do método tradicional]**.

Alice (27 anos) foi alfabetizada entre os anos de 1998 e 1999 e de acordo com seus relatos sua alfabetização aconteceu dentro e fora da escola. Quanto à escola afirma que era organizada, com carteiras enfileiradas, quadro negro e papéis com o alfabeto e gravuras correspondentes às letras e sua professora chamava-se Ana Paula. Em casa, Alice ressaltava que seu pai passava cópias para alfabetizá-la. Deste período Alice lembra-se de cadernos de caligrafia e repetição de palavras pausadamente, na intenção de que ela reconhecesse o som e a grafia das palavras. Disse ter tido dificuldades normais de qualquer criança e ficar triste, pois enquanto seus amigos brincavam aos finais de semana ela tinha que estudar porque seu pai queria. Alice afirmou que não alfabetizaria como foi alfabetizada porque sua alfabetização foi composta de exercícios de caligrafia e métodos que para ela eram chatos e sem sentido.

Na terceira tríade, Helena (38 anos) recordou-se de seu período de alfabetização que aconteceu em 1986 em uma escola descrita como ambiente acolhedor e uma sala de aula ‘toda enfeitada’. Helena lembra-se do período de sua alfabetização com bastante carinho, deixando transparecer em seu relato oral muita saudade desse tempo. Disse ter sido marcante e lembra com clareza da professora Ana Lúcia, descrevendo-a como uma mulher baixinha, magra, pele branca, cabelos nos ombros bem escuros. **[Ela tinha um olhar meigo, uma voz doce... Quanta saudade!]**. Helena disse não ter tido nenhuma dificuldade na alfabetização e atribuiu o fato ao carinho com que sua professora conduzia seu trabalho. Não se recorda do método usado por ela, mas enfatiza que se esforçou para aprender tudo depressa. Helena sente-se agradecida por ter sido alfabetizada de uma maneira ‘tranquila’ e que o prazer que tem hoje pela leitura se deve ao fato de como foi

alfabetizada. Ela acredita que se porventura se tornar alfabetizadora seguirá os passos de sua querida professora Ana Lúcia.

Rebeca (22 anos) foi alfabetizada em 2002 aos cinco anos de idade em uma escola chamada ‘Algodão Doce’, descrita como sendo uma instituição pequena, com poucas salas e um parquinho para recreação, citado no texto de Rebeca como **[meu parquinho]**. Além dessa lembrança afetiva, Rebeca descreve a sala: **[era branca e com muitas imagens e letras coladas na parede. As mesas eram grandes e com capacidade para quatro crianças sentarem ao redor dela]**. Rebeca definiu sua alfabetização como ‘muito boa’ já que terminou a pré-escola já sabendo ler frases com sílabas complexas e também sabendo escrever. Sobre o método Rebeca lembra-se que a professora usava ‘folhinhas’ com sílabas e imagens e não se recorda de ter tido dificuldades nessa etapa da escolarização. Sua professora chamava-se ‘Tia Rosa’ e Rebeca até hoje tem contato com ela, concebendo-a como uma professora muito amorosa. Quando convocada a pensar sobre se alfabetizaria da mesma forma como foi alfabetizada, Rebeca afirmou que sim, mas não utilizaria o ‘método das folhinhas’.

Figura 14 – Foto de Rebeca com a turma da escola



Fonte: Arquivo pessoal de Rebeca

Figura 15 – Foto de Rebeca na festa da Páscoa na escola



Fonte: Arquivo pessoal de Rebeca

Elizabeth (35 anos) foi alfabetizada no ano de 1990, com seis anos pela ‘Tia Leonor’, em uma escola pequena, sem pátio, com cadeiras enfileiradas, quadro negro e professora sozinha na frente. Ela afirma não ter tido dificuldades em seu processo de alfabetização, pois queria muito aprender a ler e a escrever. Lembra-se de escrever as famílias das letras: **[lembro como se fosse hoje... ba, be, bi, bo, bu]**. Avaliando sua alfabetização, Elizabeth descreve o processo como sendo mecânico, repetitivo e enfadonho, podendo ter sido mais prazeroso e afirma que não alfabetizaria ninguém, muito menos seus filhos, com este método. Ao falar sobre suas perspectivas quanto à alfabetização e que alfabetizadora deseja ser, Elizabeth afirma: **[(...) devemos penetrar no mundo da criança e não ela que deve se adequar ao nosso]**. A mesma fecha seu relato com uma citação de Paulo Freire: **[A leitura do mundo antecede a leitura da palavra]**.

### 4.3 A (o) pedagoga (o) e suas escolhas formativas

**[Tem muita gente boa lutando e chegou a minha vez!]**

Calixto

O quarto encontro do grupo foi construído para que as (os) participantes pensassem a respeito de suas escolhas profissionais até os dias de hoje, inclusive sobre o curso de Pedagogia. Nesse encontro, devido ao atraso da participante Ariana e a ausência de Alice, a dinâmica de escrita teve de ser repensada, já que as tríades estavam incompletas. As (os) construíram suas escritas e depois socializaram no grande grupo. Ariana e Alice entregaram suas escritas após o término do encontro.

Calixto (45 anos) ingressou na Universidade para dar prosseguimento aos seus estudos e para contribuir para o desenvolvimento de sua comunidade. Disse ter escolhido Pedagogia por sugestão de sua irmã que é pedagoga. Quando convocado a pensar sobre o que é ser um bom professor e sobre as práticas pedagógicas, Calixto descreve que bom professor significa: **[(...) ouvir e falar, dar e receber, iniciar e encerrar]**. Sobre professores que o marcaram ao longo da vida, Calixto cita novamente a professora Maria da Penha, sua alfabetizadora, já que para ele a mesma é sinônima de acolhimento. Relata ainda que deseja ser **[um educador emancipatório, preocupando-se com a escuta alteritária, dialogicidade e otimismo crítico, dentre outras práticas]**. Calixto anseia que o curso de Pedagogia amplie suas discussões e mantenha o apoio que tem recebido até aqui, elogiando os profissionais do Instituto Multidisciplinar da UFRJ que deixam claro que não se deve esmorecer: **[(...) tem muita gente boa lutando e chegou a minha vez!]**.

Mel (50 anos), a única professora do grupo, inicia seu relato afirmando: **[Não fui eu que escolhi a Pedagogia. Foi a Pedagogia quem me escolheu]**. Tornou-se professora porque a ‘vida lhe deu uma chance’ e ela aproveitou, mesmo sentindo-se perdida e com muito medo de entrar em sala de aula pela primeira vez. Trabalhou na cidade de Mesquita, no estado do Rio de Janeiro, por dez anos como auxiliar de creche e no começo não queria ser professora regente, pois tinha receio de não saber fazer as tarefas de responsabilidade do professor. Para sustentar a família, prestou concurso para Prefeitura de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, obtendo aprovação. Muitas das ‘escrevivências’ de Mel estão repletas de insegurança. É possível ver em seus relatos

uma busca por construção de uma autoestima possivelmente arranhada pelas adversidades vividas. Sobre sua prática docente Mel diz esforçar-se para ser a melhor professora que seus alunos possam ter e diz se inspirar nos professores da faculdade e em alguns colegas que estudam com ela. Mel iniciou Pedagogia por causa de uma amiga que a inscreveu na Plataforma Paulo Freire. Ela achava muito difícil conciliar os estudos e o trabalho, mas a necessidade de aumentar seu salário a fez tentar. Apesar de cansativo, Mel relata que gosta bastante do curso e que vem melhorando sua prática docente. Sobre o futuro, Mel deseja por enquanto terminar a graduação, mas já começa a pensar em uma pós-graduação e ‘quem sabe um Mestrado’. Mel finaliza dizendo: **[Daqui pra frente quero ser diferente... vou me inspirar em vocês e nos colegas para melhorar minha prática e oferecer o melhor de mim no futuro dos meus alunos, pois me sinto muito responsável e amada por eles].**

Carla (24 anos) escolheu o curso de Pedagogia graças à influência de suas tias. Cresceu ouvindo-as falarem sobre a profissão de professora e afirma que isso a motivou a escolher o curso, já que quer conhecer mais a fundo esse universo, adquirindo conhecimento e se tornando uma profissional tão boa quanto elas. Para Carla ser boa professora é ser atenciosa, dedicada e ter empatia pelos alunos, sabendo que cada um tem uma história e uma bagagem diferente. Carla cita a professora Neuza, da Educação Infantil, como um exemplo que a inspira por sua paciência, dedicação, dizendo ainda: **[Almejo ser uma educadora que os alunos possam se lembrar com carinho e com certeza de que aprenderam a matéria comigo].** Sobre suas expectativas na graduação em Pedagogia, Carla espera se tornar a **[profissional que quer ser].**

Já na segunda tríade Lúcia (60 anos) realizou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com intenção de cursar História ou Sociologia, mas sua pontuação não a possibilitou tais escolhas, optando pelo curso de Pedagogia no Instituto Multidisciplinar. É formada em Serviço Social e pós-graduada, desejando com o curso em Pedagogia ter mais propriedade para atuar com jovens, mulheres e pessoas com deficiência. Sempre teve empatia pela área de ensino, atuando profissionalmente em projetos e outras ações com esse viés. Tem como inspiração a professora Ivone, que lecionava Português, Texto e Literatura no antigo ginásio. Lúcia diz ter sido ela a impulsionadora de seus sonhos de continuar a estudar e alcançar a universidade, dizendo: **[Ela era uma criatura super querida e atenciosa com todos e no seu olhar descobria nossos temores e nos envolvia em esperança].** Quanto às expectativas

sobre o curso de Pedagogia, Lúcia deseja ampliar seus conhecimentos com novas práticas, revendo sua rotina profissional com visão técnica e teórica mais qualificada, contribuindo com o desenvolvimento de sujeitos mais envolvidos com reflexão do mundo.

Ariana (20 anos) também ingressou na Universidade pelo ENEM, optando por Pedagogia devido a conselhos recebidos por seus professores do Curso de Formação de Professores (nível médio). Ariana acredita que ser uma boa professora é compreender-se como mediadora, lembrando com carinho do professor Julio Cesar de Língua Portuguesa do segundo segmento. Recorda-se que ele contava sobre seus esforços para conseguir se formar e que isso serviu de lição para ela, dizendo: **[Quero ser uma educadora como o Júlio César, superar tudo e poder marcar a vida de um aluno também]**. Do curso de Pedagogia Ariana disse que os professores que motivam os alunos a fazerem ignorar tudo que possa fazê-la desistir de seus objetivos.

Alice (27 anos) afirmou que sua escolha pelo curso de Pedagogia não foi algo que aconteceu naturalmente, pois inicialmente eu queria cursar Letras, mas como esse curso havia sido ofertado apenas no horário da manhã e ela não podia sair emprego, optou pela Pedagogia. Durante sua trajetória lembrou-se de admirar vários professores, principalmente no Ensino Médio, mas não foi só por causa deles que escolheu essa profissão. Alice espera que durante a sua trajetória como professora possa ensinar da melhor maneira possível, articulando as vivências dos alunos com as propostas pedagógicas realizadas em sala de aula. Acredita que a melhor forma de estar próxima de seus alunos seja por meio da afetividade. Como futuro deseja trabalhar na área educacional, uma vez que realizou estágio por quase dois anos dentro de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) teve a confirmação de que estava no caminho certo. Quanto ao trabalho como educadora Alice diz gostar mais de lecionar para turmas do 3º ao 5º do ensino fundamental e devido a esse fato não sabe se será alfabetizadora, mas caso seja espera fazer um bom trabalho.

Helena (38 anos) tentou vestibular pela primeira em 1998 para Psicologia e em 1999 para Medicina, mas não obteve aprovação. Acreditou com isso que graduação não era pra ela e resolveu trabalhar. Vieram casamento e filhos e chegou a cursar Ciências Biológicas à distância pelo Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), mas não concluiu devido às dificuldades em ser mãe e aluna ao mesmo tempo e também por não se adaptar ao modelo semipresencial. Em 2015 resolveu fazer

ENEM e conseguiu aprovação para Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro e Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Optou pela Pedagogia pela proximidade com o trabalho e casa. Helena confessa em seu relato que de início não gostava do curso e que Pedagogia não era sua primeira opção na vida. Achava curioso, pois quando criança queria muito ser professora, brincava de ‘escolhinha’ e tinha grande admiração por vários professores que passaram por sua vida. Reconhece que não sabe quando a escolha de ‘ser professora’ se afastou. Hoje, quase terminando o curso, afirma que muitas áreas dentro da Pedagogia a interessam: Orientação Educacional, Gestão, Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização. Quanto às expectativas do curso, Helena anseia exercer a profissão, já que tem se dedicado muito, tendo como inspiração sua professora da alfabetização, alguns professores do curso técnico de enfermagem e alguns professores da graduação.

Rebeca (22 anos) tinha como objetivo o curso de Psicologia, pois sempre admirou a profissão e desejava conhecer os processos psicológicos individuais dos sujeitos. No entanto, Rebeca não conseguiu a pontuação para Psicologia e optou por Pedagogia. Fez essa nova escolha pelas referências que teve na educação básica. A Universidade sempre foi um sonho para Rebeca que se recorda da aprovação de sua irmã no vestibular e como esse acontecimento a motivou a estudar para ingressar na universidade. Rebeca compreende hoje, cursando Pedagogia, as alegrias e dificuldades que encontrará na carreira docente e entende que ser professor é: **[(...) acreditar em mudanças do contexto atual, ressignificando os problemas e tendo esperança nos indivíduos que educa]**. Quando convocada a pensar em professores em que se inspira, Rebeca recorda-se de Anderson, professor do Ensino Médio, com quem passou a ‘desconstruir pensamentos’ e a pensar a realidade de uma ‘maneira diferente’.

Elizabeth (35 anos), assim como Lúcia, desejava outro curso (História), mas não foi aprovada devido à pontuação no Sistema de Seleção Unificada (SISU). A escolha por Pedagogia não foi tão rápida, Elizabeth passou quatro dias pensando a respeito para então escolher o curso. O fato de querer entender como seus filhos crescem e aprendem, fizeram com que Elizabeth comesse a se animar com o curso de Pedagogia. Para ela uma boa professora deve ouvir seus alunos, tanto quanto ensiná-los. Deve inspirá-los a darem o seu melhor. Elizabeth recorda-se da professora Leonor da 1ª série e do professor Antônio de História, que lecionava no segundo segmento do ensino fundamental. Elizabeth o descreve como um ótimo ouvinte: **[(...) ouvia nossas**



**histórias, nossos problemas, tentava entender eventuais quedas de rendimento dos alunos. Ele inspirava a todos, sem exceção, e nos encorajava a fazer universidade e a ler].** Quando convocada a pensar em que educadora deseja ser, Elizabeth anseia se tornar uma educadora imaginativa, criativa, amorosa e compreensiva, educando com amor, ouvindo seus alunos por acreditar na importância das crianças tornarem-se autoras de seu processo de aprendizagem. Por fim, Elizabeth relatou que espera que o curso de Pedagogia lhe forneça ferramentas para que possa realizar um bom trabalho, de forma leve, criativa e enriquecedora. Acredita que o referencial teórico do curso está dando-lhe base para construir o melhor trabalho possível com as crianças. Elizabeth almeja fazer mestrado e doutorado também em educação.

#### **4.4 Pedagogas (os) em construção: ontem, hoje e amanhã**

Neste ponto nos debruçaremos sobre a escrita final das (os) participantes da pesquisa que a produziram após os encontros e as inferências próprias de cada momento de socialização. A escrita final foi entregue em nosso último encontro do grupo ‘Memórias do Pedagogo’ na UFRRJ na última semana de outubro de 2019. Neste encontro estiveram presentes apenas Calixto, Lúcia, Mel e Alice. As demais participantes justificaram suas ausências e enviaram suas escritas por e-mail. As (os) presentes leram suas escritas, dialogaram sobre elas e oralmente fizeram um ‘balanço pessoal’ de como foi o ateliê biográfico de projetos para cada uma (um). Todos foram unânimes em reconhecer o valor de cada um dos momentos de socialização de suas histórias de vida. Logo, no que concerne ao conteúdo das escritas finais é possível reconhecer em cada uma o quanto os momentos vividos no ateliê configuraram tempo de formação. Identifica-se que cada uma (um) em sua escrita final não teve a pretensão de fazer apenas um ‘resumo’ daquilo que havia sido dito anteriormente e sim, uma escrita que compreendesse o que foram, são e desejam para o próprio futuro.

Para apresentação dos escritos finais optarei por apresentar as narrativas na mesma ordem dos encontros como uma forma de organizá-las didaticamente. Portanto, iniciaremos com as escritas da primeira tríade composta por Calixto (45 anos), Mel (50 anos) e Carla (24 anos).

Calixto construiu sua escrita final fundamentando-se em todos os processos formativos do qual fez parte. Ele ressalta o prazer que tem em pertencer ao curso de

Pedagogia e o aprendizado até aqui construído. Inicia sua escrita contando a sensação de narrar sobre si: **[Fui convidado a pensar no meu ontem, no meu hoje e no meu amanhã. Trata-se de um exercício muito complexo, cuja dimensão do aprofundamento, neste tempo e espaço de existência encontra na Pedagogia uma parceria possível e ideal]**. Calixto demonstrou entusiasmo com sua escolha pela Pedagogia afirmando: **[Entendo este curso como uma grande oportunidade, onde sou provocado pela pesquisa, pelas demandas da sociedade local e regional e pelas leis das quais só tomei conhecimento aqui na Academia]**. Calixto descreve que o dia-a-dia na universidade é um espaço de aprendizado contínuo e que a interação e diálogo com seus pares contribuem incessantemente para sua formação enquanto pedagogo, ressaltando: **[A Pedagogia me concede a oportunidade de conviver com vários docentes genuinamente interessados no desenvolvimento de nossa sociedade. São mulheres e homens dialógicos, empreendedores e interessados no avanço de seus discentes. Tem sido uma experiência muito agradável, mesmo diante das dificuldades, da tentativa de conciliação de emprego e estudo noturno, bem como dos obstáculos internos e externos]**. Sobre o futuro Calixto afirma que deseja se tornar professor alfabetizador dizendo: **[Quanto ao futuro, ao ser provocado sobre me tornar um professor alfabetizador, vislumbro com frequência a possibilidade de me dedicar à alfabetização e ao letramento de adultos que, como eu, passam por anos desconhecendo-se como sujeitos de direito. Penso que, a partir da alfabetização e do letramento, será possível criar a sensibilidade necessária para a emancipação e busca de direitos e oportunidades]**. É perceptível ao longo de toda a escrita de Calixto a influência do curso de Pedagogia em seu discurso, já que o mesmo é atravessado por muitos referenciais teóricos estudados. Calixto conclui socializando seu desejo em se tornar um professor comprometido com o diálogo e com a construção de cidadãos críticos afirmando: **[Em meu memorial, construído aqui no Instituto Multidisciplinar, deixei registrado, que o diálogo e a escuta marcaram as oportunidades que tive. Desse modo, pretendo ampliar minha compreensão para que outros mais se apropriem de seus diálogos e avancem na direção de um futuro possível e melhor dentro da sociedade]**.

Já Mel (50 anos) construiu sua escrita final recuperando um pouco de cada um dos encontros, descrevendo inicialmente sua história **[7ª filha, nascida de parto normal, em casa com parteira, como era de costume na época em que**

**nasci].**Contou na escrita final um pouco mais sobre sua família, fato que não havia dividido, nem mesmo no encontro ‘Eu e minha infância’. Mel revela o grau de escolaridade de seus pais e o valor atribuído ao estudo por sua família: **[Meus pais só estudaram até a 2ª série primária, mas mesmo assim aprendi muito com a minha mãe, que adorava ler e contar história para os filhos. Minha mãe me ensinava a tabuada enquanto lavava as roupas no tanque. Ia me perguntando a tabuada e assim nunca mais esqueci, me ensinava as atividades e quando não sabia pedia para que nossa vizinha Marli (in memória) me ajudasse].** Mel elegeu sua escolha pelo magistério como uma marca importante para definir quem é, afirmando que inicialmente não pensava em ser professora: **[Nunca pensei em me tornar professora, sonhava em ser aeromoça, pois sonhava em voar. Terminei o Ensino Médio e cursei Formação Geral aos 18 anos. Fui trabalhar em uma loja de departamento como caixa. Minha mãe achava muito legal, afinal eu era a única dos 10 filhos que havia concluído o segundo grau como era chamado na época].** Em seu escrito final há um relevante destaque ao que podemos chamar de ‘superação’, visto que Mel revela nunca ter almejado fazer faculdade e nem muito menos lecionar. Para ela cursar a universidade era um sonho distante: **[Curso superior não estava nos meus planos, achava impossível passar no vestibular e sinceramente nunca tentei fazer, aliás, nem dinheiro para pagar eu tinha e não conhecia ninguém que estava fazendo faculdade. Na minha cabeça faculdade era pra rico].** Após anos longe da escola, Mel por intermédio de uma amiga resolveu fazer o Curso de Professores nível médio em busca de uma formação profissional. Foi então que ingressou como auxiliar de creche, atuando por 10 anos na prefeitura de Mesquita. Mel descreve sua trajetória profissional com orgulho: **[Voltei para escola e fiz mais três anos de formação de professor. Aos 36 anos me formei e passei em um concurso de auxiliar de creche da Prefeitura de Mesquita onde trabalhei por 10 anos].**Em seguida Mel narra como foi a conquista de sua primeira matrícula como professora da rede pública: **[Finalmente resolvi fazer o concurso de Duque de Caxias e sinceramente não acreditava que poderia ser aprovada, nunca acreditei muito no meu potencial e quando finalmente fui aprovada e convocada morri de medo de assumir a turma. Venci todos os meus medos e minha primeira turma foi com crianças de 1ano. Bebês lindos que consegui desenvolver um trabalho muito legal com a ajuda das auxiliares maravilhosas que tive o prazer de trabalhar].** Mel após fazer uma retrospectiva

profissional pensa em si como educadora no tempo presente afirmando: **[Hoje trabalho com o 1º ano e mais uma vez estou sendo desafiada na alfabetização que acho muito difícil, mas estou conseguindo superar]**. Sobre a universidade e sobre seu futuro Mel constata: **[A Universidade pra mim ainda é um desafio, a cada dia aprendo um pouquinho com os professores e com os meus colegas]**. E sobre seus anseios no curso Mel conclui: **[Escolhi Pedagogia para conseguir, ou seja, na verdade quero ajudar e me tornar uma professora que faça diferença na vida das minhas crianças. É assim que vejo cada criança que passa por mim: um desafio... cada uma com sua especificidade]**.

Carla (24 anos) em sua escrita final é bastante sucinta, destacando aspectos referentes à infância, sua família, profissão e a escolha pela Pedagogia. Inicialmente Carla recupera informações sobre o grau de instrução de seus pais e sobre a influência que os mesmos tiveram em suas escolhas formativas: **[Meu pai tem o ensino fundamental completo e apenas minha mãe tem o ensino médio. Eles nunca me impuseram o que ser ou o que fazer da vida. Sempre me deram liberdade para escolher o que eu quisesse, mas foi minha mãe que investiu em mim, pagando cursos e dando apoio moral para que eu chegasse onde estou hoje]**. Carla cita sua alfabetização como um retorno às memórias do período inicial de escolarização: **[Minha primeira experiência escolar foi o Jardim de Infância, não lembro a idade que aprendi a ler, mas sei que foi entre o Jardim e a classe de alfabetização. Tenho poucas lembranças da minha alfabetização, me lembro que aprendi a ler contornando as letras e números, separando as sílabas e cantando musiquinhas]**. Em sua última escrita Carla novamente cita suas tias como grandes influências na escolha pela Pedagogia dizendo: **[Escolhi Pedagogia porque tenho tias que trabalham na área e sempre me contam suas experiências. Também sempre gostei de crianças e penso ser professora porque no estágio percebi mais ainda o quanto é uma profissão gratificante e bonita]**. Desde o início das dinâmicas com os encontros temáticos, Carla demonstrou-se a mais introspectiva de sua tríade. Suas escritas sempre foram bastante objetivas, por vezes elencou ideias em tópicos ao invés de dissertar sobre elas. Na escrita final como projeção para o futuro não foi diferente. Carla recusou-se inicialmente a pensar sobre o futuro, mas deixou pistas de um desejo intrínseco de ser a melhor versão de si, mesmo sem definir se fará ou não a escolha pelo magistério: **[Não penso muito sobre o meu futuro, somente vivo o presente pensando em fazer um**

**futuro melhor pra mim, mas pretendo me tornar uma profissional dedicada, experiente e boa no caminho que eu escolher seguir].**

Lúcia (60 anos) realizou uma escrita final emocionante com resgate a todos seus momentos formativos, encerrando com uma avaliação sobre o ateliê biográfico. Ela inicia seu escrito final dizendo: **[A vivência quase que apaga nossas lembranças remotas de trajetória da vida. Preciso parar o tempo e buscar meios de reavivar o espírito do tempo entre os coloridos e os aromas em conseguir ativar ponte que acessa o caminho da infância].** Após recuperar de forma breve sua infância, Lúcia destaca suas primeiras escolhas formativas: **[Lembro que aos 12 anos já cursava o antigo primário na Escola Suécia em Pílares Rio de Janeiro onde finalizei e em seguida fui para o ginásio na Escola Estadual Rostham Pedro de Farias em Cavalcante. Em 1980 conclui o ensino médio na Escola Estadual Olavo Bilac em São Cristóvão, enquanto técnico em contabilidade e ingressei no mercado de trabalho].** Sobre cursar a universidade Lúcia narra sua experiência em prestar vestibular e sobre a graduação que conseguiu concluir após anos: **[O sonho de participar do vestibular me concedeu entrar para graduação em Engenharia Civil, mas tive que interromper devido à realidade de vida. Contudo, a educação e aprendizagem sempre foram fatores constantes em minha vida onde pude vivenciar muitas linguagens e interagir com culturas diversificadas diante das oportunidades que a vida concedeu.** Sobre seu retorno à Universidade Lúcia infere: **[Em 2012 retornei à universidade junto com minhas filhas, hoje somos graduadas. Eu me graduando em bacharelado Serviço Social e pós-graduação em Políticas Sociais e Serviço Social atuando na área de Gestão de Políticas Públicas].**

Sobre a Pedagogia Lúcia destacou seu desejo em se tornar uma profissional envolvida com as questões sociais, atrelando sua escolha pela Pedagogia a sua anterior formação em Serviço Social: **[Mas o desejo de me aprofundar na área educacional me trouxe para nova graduação em Pedagogia e participando desse projeto que nos envolveu em refletir em grupo e no individual sobre nossa atuação e contribuição enquanto futuros profissionais pedagogos].** Lúcia finaliza seu escrito refletindo sobre seus aprendizados: **[Toda essa experiência só me confirma os ensejos e inquietudes em me qualificar para atuar de forma mais eficiente nesse universo apurando e ampliando meus conhecimentos. Pretendo continuar sob domínio de minha vontade nessa construção e percepção de desenvolvimento contribuindo por**

**onde estiver em propiciar acesso ao direito do saber e aprendizado à população visando ser um agente transformador de uma sociedade mais equânime e justa].**

Ariana (20 anos) em seu escrito final destaca inicialmente como foi a infância e o estímulo dado por seus pais para os estudos: **[Minha mãe tem o fundamental completo, mas meu pai nem isso. Os dois sempre incentivaram a mim e ao meu irmão mais velho a estudar. Meu irmão por sua vez não fazia muita questão dos estudos, mas eu sempre fui estudiosa e mesmo com pouco aproveitamento escolar devido à falta de estrutura do ambiente e até mesmo dos professores].** Ariana descreve alguns problemas enfrentados ao longo da educação básica, trazendo em seus escritos alguns indícios de prejuízos ao seu aprendizado: **[Minha matéria favorita era Ciências e eu descobri isso por acaso quando por falta de professor eu peguei o livro didático e li sozinha a ponto de ficar apaixonada pelo sistema solar! ]**. Sobre a escola Ariana relembra: **[Minha primeira experiência escolar foi a de choro seguido de felicidade por ter parquinho. ‘Me lembro’ de brincar de massinha de fazer atividades para cobrir, de cantar músicas do lanchinho saída e de orar ao entrar na escola. Aprendi a ler aos quatro ou cinco anos. Minha tia Wonan fazia sons com a boca para identificarmos as letras. No decorrer do tempo me vi odiando matemática e qualquer coisa que envolva números. Hoje com vinte anos nada mudou, exatas me causa arrepios].** Sobre o presente Ariana traz em sua escrita final bastante entusiasmo em sua atuação na educação infantil, atrelando Pedagogia ao seu projeto de futuro: **[Hoje eu trabalho com Educação Infantil em uma creche localizada em Figueira Nova Iguaçu. Amo o que faço e faria escolha de Pedagogia outra vez se fosse preciso. A extensão do meu curso normal me fez aprender mais sobre o mundo da educação e isso me fez ter certeza de ser professora. Não costumo planejar meu futuro, mas me imagino estando concursada].**

Alice (27 anos) em sua escrita final recuperou memórias de sua infância, descrevendo as brincadeiras que mais gostava: **[...] durante a minha infância brinquei bastante com meus colegas vizinhos de queimado, pique esconde, bandeirinha e todas as brincadeiras de rua da década de 90].** Sobre sua família Alice informou que seus pais possuem o ensino médio e que fora criada pela avó que sempre a estimulou cursar a universidade. Ainda sobre a infância Alice reiterou o que foi dito no encontro ‘Eu e minha infância’ em que diz ter ficado sem estudar por um período quando pequena e seu pai a ensinava em casa: **[Aos 6 anos meus pais**

**passaram por dificuldades financeiras e fiquei um tempo sem ir para a escola e por conta disso meu pai fazia vários exercícios em casa comigo no qual eu fazia várias repetições silábicas e exercícios grafomotores em um caderno de caligrafia, me lembro de odiar tudo isso. Porém ele fazia esses exercícios todos os dias até que eu aprendesse a ler e foi assim que eu aprendi].**Sobre o presente Alice conta em seu escrito final que hoje é funcionária pública, mas não atua na área da educação e que apesar da Pedagogia não ter sido inicialmente sua primeira opção possui planos para o futuro como pedagoga: **[Hoje eu curso Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como expliquei anteriormente não escolhi esse curso, mas penso em ser professora e também atuar como Pedagoga não só na área educacional, mas também no campo hospitalar e empresarial. Para isso pretendo fazer cursos de pós-graduação nessas diferentes áreas. Futuramente me vejo formada e atuando como Pedagoga em algum desses três campos, ainda não sei qual deles irei gostar mais, por isso pretendo passar por todos eles e escolher qual deles irei atuar].**

Helena, que está finalizando o curso de Pedagogia, no decorrer de todo ateliê ressaltou sua alfabetização em todos os seus escritos, considerando essa etapa da escolarização como um período significativo e importante para seu processo formativo: **[Entrei na escola com 4 anos, já conhecia algumas letras e fui alfabetizada com facilidade aos cinco anos por uma professora que jamais esquecerei. Uma situação marcante eram as histórias que criávamos os junto com ela].** Sobre o ingresso na universidade e outras escolhas formativas, Helena, assim como Mel e Elizabeth, relata muitas adversidades até conseguir cursar a graduação: **[Tentei concursos militares e vestibulares, mas sem êxito. Desisti. Achei que o universo acadêmico não era para mim. Por isso, fui me dedicar a outras coisas: trabalhei e, casei e fui mãe. Em 2004 tentei novamente fui aprovada em ciências biológicas pelo CEDERJ, mas estava com bebê de 3 meses e não consegui prosseguir, abandonando no terceiro período].**Em geral, as mulheres do grupo que são mães da classe trabalhadora relataram muitas dificuldades em conciliarem os estudos e a maternidade, revelando que o sonho de cursar a universidade por vezes foi adiado e que o curso de Pedagogia por propiciar a conciliação entre a vida de mãe, mulher, trabalhadora e estudante tornou-se um caminho possível para concretização do sonho do ensino superior. É como se nós, mulheres da classe trabalhadora trouxéssemos em nós (na história das que nos antecederam) uma genuína resiliência. ‘Aprendemos’ a renunciar desde cedo nossos sonhos frente às

adversidades, mas nos ressignificamos e buscamos uma nova trajetória. Helena relata seu retorno à universidade após alguns anos: **[Com meu filho já grande e estabilizada no serviço público decidi fazer o Enem e fui aprovada em alguns cursos incluindo Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Confesso que não era uma das minhas opções, mas decidi agarrar essa oportunidade e hoje vejo que foi uma ótima decisão].**

Sobre sua perspectiva para o futuro, Helena afirma o desejo de trabalhar na área da educação, mas como todo estudante em reta final da graduação, encontra-se ansiosa com a escrita da monografia (requisito para conclusão) salientando: **[Atualmente me encontro na reta final do curso escrevendo o trabalho monográfico e me sinto feliz em ter escolhido a Pedagogia].** Sobre seus anseios em finalizar a graduação Helena conclui: **[Espero conseguir trabalhar na área e prosseguir com minha formação (mestrado e doutorado), mas tenho medo e estou bastante preocupada com minha situação atual na universidade, pois estou com muitas dificuldades em concluir a monografia].**

Rebeca trouxe em sua escrita final sua projeção para o futuro como professora. Além de vislumbrar como será sua carreira no magistério, Rebeca narra inicialmente um pouco de sua infância contando sobre seus pais: **[Meus pais não ingressaram no ensino superior. Meu pai Alcemir estudou até a quinta série no ensino fundamental. Ele abandonou os estudos para trabalhar e ajudar a sua família. Já minha mãe estudou toda educação básica, mas deixou de trabalhar para me criar e criar meus irmãos. Eles sempre se preocuparam com a nossa educação e desejavam que eu fosse médica ou professora de História].** Rebeca ao recordar novamente sobre o período de alfabetização diz ter aprendido com maior facilidade porque queria ser a professora: **[(...) eu gostava de me imaginar como professora e por isso logo quis aprender a ler e escrever. A minha alfabetização foi muito boa, tive professoras maravilhosas que tinham muito afeto e preparavam aulas sempre diferentes que envolviam os educandos e produziam muitas aprendizagens].** Rebeca como outros participantes também não tinha a Pedagogia como primeira opção no vestibular. Contudo, sua escrita final não nos revela frustrações: **[Atualmente trabalho dando aulas de reforço dentro da minha casa. Curso Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Escolhi esse curso porque depois de psicologia sempre quis trabalhar como professora e contribuir dentro dessa**



**profissão para construir uma educação diferente e emancipatória].** Como perspectiva de futuro Rebeca infere: **[(...) no futuro me imagino sempre estudando e também dentro de uma escola pública sendo educadora que se inspira em Paulo Freire e compartilha saberes. Para isso eu pretendo sempre me colocar ao dispor de meus alunos, compreendendo que eles são sujeitos ativos, críticos sociais e produtores de conhecimento].**

A última escrita é da participante Elizabeth que encerra o tópico ‘Eu ontem, hoje e amanhã: um olhar de si para o futuro’. A escrita final de Elizabeth (35 anos) traz um importante recorte de sua trajetória escolar e o impacto da atuação de suas (eus) professoras (es) em sua escolha pelo magistério. Inicialmente Elizabeth traz relatos de seu período de alfabetização: **[O processo todo era muito mecânico, onde estudávamos as famílias, (da, de, di, do, du), e seguindo um processo todo impessoal, onde nada daquilo fazia sentido pra nós, decorando frases como, Vovó viu a uva, O peito do pé do Pedro é preto, e por aí vai. Mas seguimos a orientação da professora, e fomos alfabetizados].** Após recordar-se da alfabetização Elizabeth recupera outros períodos da educação básica: **[Mais a frente no tempo, já na terceira série, me lembro de ter que decorar a tabuada, havia prova oral sobre ela, e a professora ficava com a régua na mão, e batia na palma de quem errasse a tabuada, nem dormi naquela semana, tive pesadelos, mas para minha sorte, eu acertei tudo, e ganhei um bombom].**

A escrita de Elizabeth é bastante marcada por episódios vividos na escola, como no trecho: **[Na sétima série, a escola foi roubada enquanto estávamos em aula, foi terrível e apavorante, mas nossa professora nos defendeu. No final do ano a diretora e as duas merendeiras foram presas por desvio de merenda escolar, eu notava sempre que a comida chegava, mas só nos serviam danone com biscoitos e fruta. Minha mãe denunciou na CRE junto a outros pais, a polícia esteve lá, e ela foi algemada na hora da entrada, enquanto estávamos na formatura. Eu vibrei lógico, começava então o despertar de minha consciência, meu senso de justiça, e o valor da educação para todos nós].** A escrita final oportunizou que Elizabeth falasse sobre um triste episódio de sua vida pessoal: **[No ensino médio eu engraidei no primeiro ano, era um menino, foi quando meu tormento na escola voltou. Ninguém falava comigo, nem os professores, e sofri *bullying* das meninas sempre que estava sozinha. Parei de ir à escola, e fiquei reprovada em três matérias, quando eu perdi**

**meu bebê com 32 semanas, decidi sair da escola, e ir pra outra que ninguém me conhecia, meu avô financiou o resto do meu ensino médio e a dependência no segundo ano. Mas nunca pensei em largar a escola].** Apesar de ter vivido experiências difíceis, Elizabeth trouxe em sua escrita final também importantes momentos escolares como no trecho em que cita incentivos: **[Mas nem tudo foi ruim, tive ótimos professores, que me incentivaram, que me inscreveram em concursos de literatura, que me fizeram querer ser uma pessoa melhor].** Sobre suas escolhas formativas Elizabeth cita a graduação em Direito: **[Claro que desviei meu rumo até este momento, fiz direito, trabalhei na defensoria pública por dois anos como estagiária, me casei com minha alma gêmea, tive três lindos filhos, que ainda me dão muito trabalho, e muitas alegrias também].** Elizabeth cita a maternidade como um determinante para mudança profissional e na escolha pela Pedagogia: **[Tenho certeza que toda essa minha trajetória me encaminhou para este lugar, para querer fazer o melhor para os outros. A maternidade, neste caso, foi essencial para a mudança de carreira que tomei em minha vida. Eu desejei dar a melhor educação para meus filhos, e isso me trouxe a Pedagogia.**

Sobre a identificação com o curso Elizabeth infere: **[Quando ingressei na Pedagogia da UFRRJ, me senti no meu curso, senti como se finalmente estivesse no lugar certo e fazendo aquilo em que acreditava. Nunca me senti assim no direito, sempre fui aplicada, e conseguia bons resultados, mas não me preenchia].** Elizabeth finaliza seu escrito fazendo uma série de reflexões a respeito do papel do magistério em nossa sociedade: **[Com isso, senti ainda mais, que o dever dos educadores é ajudar os educandos a se conhecerem, a se amarem e amar os outros. Que a educação benéfica passa pelo amor, pelo bem, pelo olhar interessado e atendo do mestre. Devemos educar com amor].** É possível identificarmos que as palavras de Elizabeth, assim como de outros participantes, são atravessadas pelos processos formativos vivenciados ao longo de suas trajetórias de vida. A experiência do vivido na graduação de Pedagogia propicia uma perspectiva crítica da realidade e da profissão docente, como podemos perceber no trecho: **[Pensando em todas essas questões, acredito que minha consciência de classe, meu espírito corajoso, meu senso de justiça social, e minha determinação me fizeram querer dar minha contribuição à sociedade, sendo professora do ensino básico, tentando deixar de lado tudo de ruim que vivi na escola, e me inspirando naqueles mestres que tanto me ensinaram e me inspiraram**

**a ser melhor]. Elizabeth projeta ser professora da educação infantil: [Acredito que meu processo de alfabetização poderia ter sido melhor, mais humano, mais divertido e mais proveitoso com certeza. E pretendo dar o meu melhor para ajudar as crianças neste processo tão importante em nossas vidas. Eu desejo trabalhar com educação infantil, e em como este ambiente pode ser alfabetizador].**

Dessa forma, encerramos aqui a escrita das (os) participantes da pesquisa e trataremos no último tópico deste capítulo sobre uma abordagem conceitual sobre memória. Recuperaremos alguns trechos das narrativas com o objetivo de rerepresentar todas (os) com o acréscimo de informações presentes na observação da pesquisadora.

#### **4.5A tessitura do vivido: entre linhas e memórias**

“E não há quem ponha um ponto final na história”.

Conceição Evaristo

O ato de biografar-se, de tomar-se protagonista da história, de narrar sobre si, sobre suas próprias experiências é um movimento e também um exercício inédito para muitas pessoas que a vida desde cedo tratou de silenciar. As (os) participantes estranharam ter de escrever sobre si e sobre a (o) outra (o). Somos cotidianamente convocados a outros exercícios e não há lugar em meio ao caos da vida cotidiana para refletirmos sobre quem somos e como nos construímos ao longo de nossas trajetórias.

Esta pesquisa desde o princípio tomou como responsabilidade a escuta e assim construímos encontros em que as pessoas puderam dividir suas memórias de aprendizados, fraquezas, dores e tantas outras coisas que linhas e palavras não são capazes de contar...

A memória é concebida pelos teóricos Halbwachs (2006) e Pollak (1989) como um fenômeno coletivo, isto é, uma construção social. Até mesmo nossas lembranças que julgamos individuais, estão intrinsecamente ligadas às relações que temos com nossos pares. Podemos confirmar tal inferência sobre memória no trecho que Mel recupera uma lembrança que não é apenas sua: **[7ª filha, nascida de parto normal, em casa com parteira, como era de costume na época em que nasci]**. Logo, muito daquilo que recordamos e concebemos como parte de nossas memórias é construída

com base nos relatos de terceiros, dependendo dos testemunhos de outros para serem concebidas e formatadas. Sobre isso, Halbwachs (2006) infere:

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 2006, p.30).

As narrativas de si apresentadas nesta pesquisa trazem o passado remontado no tempo presente. Logo, são memórias incompletas, parciais e também mutáveis, revelando muito mais do que os sujeitos são no tempo presente do que necessariamente uma reconstrução fiel do passado. Para que as memórias possam ser organizadas Halbwachs (2006) afirma que é necessário que haja uma padronização de tempo e espaço, afim de que exista a construção de uma coesão social, isto é, de memórias que representem um grupo e que sejam fundamentais para criação de uma identidade coletiva. Dessa forma, a memória não é algo que vive no passado. Ao contrário, a memória coletiva envolve e permanece viva nas pessoas no tempo presente, constituindo o que são individualmente e coletivamente.

Partindo dessa perspectiva consideramos a memória como sendo uma construção que nos impulsiona e agrega pertencimento a um grupo. Não estamos sozinhas (os) e nossas memórias traduzem muito mais que apenas nossas histórias. Nossas memórias são também memórias de muitas (os) que vieram antes de nós e compõem aquilo que somos. Por esse motivo, coube aqui entrelaçarmos as narrativas de nossas (os) participantes à abordagem sobre ‘escrivência’ da autora Conceição Evaristo que nada mais é que a presença de uma narrativa ficcional autobiográfica composta por: ‘corpo, condição e experiência’. Assim o fazemos por considerar que as narrativas presentes nesta pesquisa se assemelham ao que a autora realiza na obra ‘Becos da Memória’ de 2006. Nesse romance Conceição Evaristo traça como viveu a infância na extinta favela de Pindura Saia em Belo Horizonte, Minas Gerais que sofreu a sua desocupação em decorrência do processo de desfavelamento proposto pelo governo local na década de 70. Conceição Evaristo, autora negra, militante e com obras literárias que fazem a interseção entre a questão racial, de gênero e de classe traduz:

“(...) a recordação daquele mundo me traz lágrimas aos olhos. Como éramos pobres! Miseráveis talvez! [...] escrevo como uma homenagem póstuma [...] Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos de minha favela” (EVARISTO, 2006, p. 29-30).

Em ‘Becos da Memória’ Conceição Evaristo conta suas vivências através de uma narradora-personagem chamada ‘Maria-Nova’. Essa ‘escrevivência’ recupera suas memórias da infância e também inaugura lugar de pertencimento e de denúncia que perpassa pela consciência de sua ‘negritude’ que está intrinsecamente ligada a sua condição de classe em uma luta antirracista. Assim sendo, Conceição Evaristo (2006) nos comove no trecho:

- Menina, o mundo, a vida, tudo está aí! Nossa gente não tem conseguido quase nada. Todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, os supostamente livres de hoje, libertam-se na vida de cada um de nós que consegue viver, que consegue se realizar. A sua vida, menina, não pode ser só sua. Muitos vão se libertar, vão se realizar por meio de você. Os gemidos estão sempre presentes. É preciso ter os ouvidos, os olhos e o coração abertos (EVARISTO, 2006, p. 103).

Pollak (1989) classifica memórias como as de Conceição Evaristo e de nossas participantes como ‘memórias subterrâneas’ por pertencem a grupos marginalizados que foram silenciados e minimizados na construção da memória nacional. Juntamente com a forma envolvente de escrita Conceição Evaristo concebe a ‘escrevivência’ como instrumento de luta e discussão sobre a diáspora negra, recuperando a história daqueles que saíram das senzalas para ocuparem os becos da contemporaneidade. Sobre ‘memórias subterrâneas’ Pollak (1989) ressalta que:

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "memória oficial", no caso a memória nacional (POLLAK, 1989, p. 8).

As memórias trazidas neste trabalho são também ‘memórias subterrâneas’, construídas por pessoas oriundas das classes populares, negras em sua maioria e que carregam consigo a história de um povo, suas conquistas e desafios em uma sociedade marcada pela discriminação racial e social em um ato de insubordinação. A escolha pelos substantivos no gênero feminino em contraste com a norma oficial da língua

portuguesa serve aqui também para firmar posição da mulher e do destaque necessário à sua fala, pensamento e posicionamento. Mel em sua narrativa refere-se à entrada na universidade como o limite que não ‘era’ concebível transpor: **[Curso superior não estava nos meus planos, achava impossível passar no vestibular e sinceramente nunca tentei fazer, aliás, nem dinheiro para pagar eu tinha e não conhecia ninguém que estava fazendo faculdade. Na minha cabeça faculdade era pra rico]**. As marcas presentes nessa ‘escrevivência’ revelam as dificuldades encontradas pela classe trabalhadora, majoritariamente negra, para entrar na universidade. Conceição Evaristo ao construir sua ‘escrevivência’ também revela os percalços em viver em uma sociedade desigual. A escrita de si é para autora, assim como também para Mel e todas (os) demais, uma forma de marcar lugar, de empoderamento e de resgate da memória dos que a antecederam. A tessitura do vivido nesta pesquisa aconteceu por meio de ‘escrevivências’, construídas por oito mulheres e um homem, singulares que com suas vozes trouxeram suas ‘memórias subterrâneas’ para comporem também suas memórias docentes.

Mel, professora da educação básica, negra, mãe e trabalhadora desde muito jovem, resistiu a falar sobre si nesta pesquisa apresentando um olhar bastante desconfiado, como se duvidasse do caráter de escuta dos encontros. Foi soltando a voz aos poucos e não parou mais de falar. Falou sobre si, sobre seus alunos, sobre suas vontades... Em suas ‘memórias subterrâneas’ Mel retoma memórias da família e de sua infância pobre: **[Meus pais só estudaram até a 2ª série primária, mas mesmo assim aprendi muito com a minha mãe, que adorava ler e contar história para os filhos. Minha mãe me ensinava a tabuada enquanto lavava as roupas no tanque. Ia me perguntando a tabuada e assim nunca mais esqueci, me ensinava as atividades e quando não sabia pedia para que nossa vizinha Marli (*in memorian*) me ajudasse]**.

Calixto, sargento da Aeronáutica, negro, pai e morador da Baixada Fluminense também nos convoca a refletir em ‘escrevivências’ sensíveis marcadas por suas lutas: **[Em meu memorial, construído aqui no Instituto Multidisciplinar, deixei registrado, que o diálogo e a escuta marcaram as oportunidades que tive. Desse modo, pretendo ampliar minha compreensão para que outros mais se apropriem de seus diálogos e avancem na direção de um futuro possível e melhor dentro da sociedade]**.

Lúcia, assistente social, mulher negra, avó que tanto me inspirou e fascinou ao longo dos encontros, trouxe em suas ‘escrevivências’ relatos de uma infância pobre e a ‘crença’ de que a educação sozinha seria sinônima de ascensão social: **[Quando pequena sonhava em uma profissão que melhorasse a condição social de sua família. Seu pai sonhava que Lúcia fizesse concurso para Justiça para que pudesse pedir transferência para Pernambuco, estado de origem de sua família]**. Rebeca, jovem de 22 anos, estagiária em uma escola particular de Nova Iguaçu, dividiu em seus escritos traços de uma origem também difícil: **[Meus pais não ingressaram no ensino superior. Meu pai Alcemir estudou até a quinta série no ensino fundamental. Ele abandonou os estudos para trabalhar e ajudar a sua família. Já minha mãe estudou toda educação básica, mas deixou de trabalhar para me criar e criar meus irmãos. Eles sempre se preocuparam com a nossa educação e desejavam que eu fosse médica ou professora de História]**.

Além das dificuldades financeiras as mulheres do grupo revelaram em suas ‘escrevivências’ como aprenderam a abrir mão do sonho de cursar a universidade. As ‘escrevivências’ de Helena, mãe, técnica de enfermagem da Prefeitura de Nilópolis, são marcadas por frustrações: **[Tentei concursos militares e vestibulares, mas sem êxito. Desisti. Achei que o universo acadêmico não era para mim. Por isso, fui me dedicar a outras coisas: trabalhei e, casei e fui mãe. Em 2004 tentei novamente fui aprovada em ciências biológicas pelo CEDERJ, mas estava com bebê de 3 meses e não consegui prosseguir, abandonando no terceiro período]**. Sentimento semelhante ao de Lúcia que muitos anos depois, com as filhas crescidas, conseguiu realizar seu sonho: **[Em 2012 retornei à universidade junto com minhas filhas, hoje somos graduadas. Eu me graduando em bacharelado Serviço Social e pós-graduação em Políticas Sociais e Serviço Social atuando na área de Gestão de Políticas Públicas]**.

Assim como Conceição Evaristo (2006) traz em ‘Becos da Memória’ a voz de sua mãe em suas ‘escrevivências’, nossos sujeitos também trouxeram em suas narrativas a importância da família com base do que são. Carla, a participante que se manteve mais silenciosa nos encontros, jovem negra que trabalha atualmente como atendente de *telemarketing*, revelou o significado do estudo para sua mãe, pontuando a entrada na universidade como algo do qual tem orgulho: **[foi minha mãe que investiu em mim, pagando cursos e dando apoio moral para que eu chegasse onde estou hoje]**. Ariana, a mais jovem do grupo com apenas 20 anos, também recordou o começo de sua

escolarização e do ‘valor’ dado por sua família aos estudos: **[Minha mãe tem o fundamental completo, mas meu pai nem isso. Os dois sempre incentivaram a mim e ao meu irmão mais velho a estudar. Meu irmão por sua vez não fazia muita questão dos estudos, mas eu sempre fui estudiosa e mesmo com pouco aproveitamento escolar devido à falta de estrutura do ambiente e até mesmo dos professores].**

Certamente a Pedagogia fomenta em nossas (os) participantes novas discussões e a possibilidade de projetarem-se muito além do que inicialmente imaginaram. Alice, jovem de 27 anos, agente de saúde e que finalizou em 2019 o curso de Pedagogia traz em suas ‘escrevivências’ o entusiasmo pelas escolhas formativas que realizou até aqui: **[Hoje eu curso Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como expliquei anteriormente não escolhi esse curso, mas penso em ser professora e também atuar como Pedagoga não só na área educacional, mas também no campo hospitalar e empresarial. Para isso pretendo fazer cursos de pós-graduação nessas diferentes áreas. Futuramente me vejo formada e atuando como Pedagoga em algum desses três campos, ainda não sei qual deles irei gostar mais, por isso pretendo passar por todos eles e escolher qual deles irei atuar].** Elizabeth, bacharel em Direito, demonstra ter encontrado felicidade na Pedagogia e diversas vezes sua narrativa transborda tal sentimento. Além disso, é possível também identificarmos como Elizabeth valoriza o espaço da graduação como aprendizado para vida e prática docente: **[Pensando em todas essas questões, acredito que minha consciência de classe, meu espírito corajoso, meu senso de justiça social, e minha determinação me fizeram querer dar minha contribuição à sociedade, sendo professora do ensino básico, tentando deixar de lado tudo de ruim que vivi na escola, e me inspirando naqueles mestres que tanto me ensinaram e me inspiraram a ser melhor].**

E assim nossas (os) futuras (os) pedagogas (os) apresentaram-se e deixaram vir suas ‘escrevivências’ como formas de se posicionarem no mundo. O passado traduzido em suas narrativas não é algo acabado e sim matéria viva de proposição do presente e do futuro. São ‘escrevivências’ majoritariamente de mulheres da classe trabalhadora que desde muito cedo se curvaram frente às adversidades impostas por um sistema explorador e silenciador das minorias, aprendendo com a dor a ter esperança na caminhada.



## **5.A FORMAÇÃO DA (O) EDUCADORA (OR) EM UMA REFLEXÃO EM TRÊS TEMPOS**

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professorou é marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Paulo Freire

Construir-se como professora (or) requer como veremos neste capítulo muito além de conhecimentos teóricos específicos. É caminhar, praticar, falar, pensar e sentir como professora (or), ressignificando tudo aquilo que aprendemos ao longo da vida e que nos atravessa para que construamos uma identidade docente. E apesar de conhecermos genuinamente a profissão de professora (or), pois lidamos com esse ofício desde a infância, somente nos tornamos professoras (es) na prática: construindo nossa própria trajetória.

Ao propormos uma discussão da (o) educadora (or) em três tempos, faremos aqui, assim como no ateliê, uma composição da formação de professoras (es) no passado, presente e futuro. Dessa forma, os escritos de nossas (os) participantes serão ancoradouros para reflexão de categorias a serem discutidas no que se refere à construção da (o) professora (or) na contemporaneidade.

Nesse sentido, os achados da pesquisa vão sendo apresentados conforme também vamos realizando a recomposição da (o) docente em uma reflexão de presente passado e futuro. Falando sobre o passado, recuperamos a história da formação de professoras (es) no Brasil, realizando um apanhado histórico que nos sirva como pano de fundo para reflexões acerca da docência. Em seguida, em uma análise sobre o presente, discutimos com o apoio das narrativas a urgência da profissionalização docente frente ao desmantelamento da educação.

No último tópico, numa projeção para o futuro, dialogaremos sobre o que inspira nossas (os) narradoras (es) a serem educadoras (es), perpassando por memórias presentes no período da alfabetização em uma retomada a dois importantes conceitos da pesquisa: alfabetização e letramento. Face a face com suas memórias as (os) participantes recuperam em suas narrativas ‘escrevivências’ que as (os) levam ao encontro com o tornar-se ‘ser professora (or)’.

## 5.1 Um breve apanhado histórico do Curso de formação de professores no Brasil

Ao analisarmos os relatos de memória nos deparamos com descrições a respeito do primeiro contato com a escola e destacam-se os relatos das (os) três participantes (Mel, Calixto e Lúcia) que descreveram sua escolarização inicial como acontecendo em espaços informais. Mel cita: **[A ‘escola’ era a varanda da casa da professora ‘Dona Dadá’ que havia algumas cadeiras e mesa grande]**. Como fora descrito se tratavam de ‘escolas’ que funcionavam em casas, com professoras legitimadas pela comunidade na atribuição de ensinar às crianças locais, em uma estrutura característica do período anterior ao processo de democratização do ensino no país principalmente em áreas de periferia. Frente a isso uma importante reflexão a respeito das professoras alfabetizadoras de Calixto, Mel e Lúcia e de tantos outros sujeitos brasileiros surge: teria ‘Dona Dadá’ e ‘Dona Penha’ cursado Formação de Professores? Não podemos afirmar isso e nem tampouco realizarmos qualquer juízo de valor nesse sentido. Contudo, faz-se imprescindível inaugurarmos aqui uma discussão sobre a formação docente recuperando sua história. Sabemos que o Brasil engatinhou durante séculos no que diz respeito à formação para o magistério e que em muitos momentos os pilares dessa formação foram diluídos. Recuperaremos nos próximos parágrafos um apanhado histórico da formação docente no Brasil no intuito de embasarmos nossa discussão.

Antes da aparição da primeira Escola Normal no Brasil algumas iniciativas nesse sentido já haviam sido tomadas. De acordo com Tanuri (2000) a Lei de 15/10/1827 estabelece a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, criando concomitantemente exames para seleção de mestres para tais escolas. Escolas de ensino mútuo, destinadas ao ensino primário e a preparação docente, com formação exclusivamente prática, também tiveram aparição no referido período. Foi apenas em 1835 que foi criada a primeira Escola Normal no Brasil na província do Rio de Janeiro, mas especificamente em Niterói, que de acordo com Tanuri (2000) tinha como objetivo habilitar pessoas para o ensino primário que não tivessem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo. Quanto ao currículo destacou-se por ser de natureza rudimentar, não ultrapassando o nível do ensino primário, limitando-se ao acréscimo de formação pedagógica. É importante ressaltar o insucesso das primeiras escolas normais no país que formavam pouquíssimos

professores, devido a sua estrutura curricular deficitária, mas também devido ao desinteresse populacional da época.

Em 1849, Couto Ferraz, presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói, substituindo-a pelo regime de professores adjuntos, que nada mais era que a inserção de ajudantes aos professores regentes no intuito que aprendessem e aperfeiçoassem as práticas de ensino. Aos poucos uma após outra Escola Normal era fechada, sendo registradas em 1867 apenas quatro instituições do gênero, nos estados de Piauí, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. De acordo com Tanuri (2000) a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica para os docentes de primeiras letras e os míseros atrativos financeiros do magistério geraram desinteresse da população pela profissão docente e o declínio da Escola Normal nos primeiros 50 anos do Império.

Contudo, com o surgimento dos ideais liberais atribuiu-se à Escola Normal uma nova posição na sociedade no que se refere ao significativo papel na instrução das massas. Em 1883 o país já contava com 22 instituições de Escola Normal, inicialmente com a presença majoritariamente masculina. Já no fim do Império as mulheres predominavam como público da Escola Normal, marcando o começo da acentuada participação feminina na história da educação nacional. A ideia de prolongamento do papel de mãe e a possibilidade de conciliação da profissão com os afazeres domésticos tornaram-se os principais atrativos para entrada das mulheres no ofício docente e solução para mão-de-obra para escola primária.

De 1892 a 1896 fora fixada a reforma da instrução pública no estado de São Paulo que estabeleceu um padrão de organização curricular e de funcionamento para as Escolas Normais, com apelo por uma formação mais científica e não apenas prática como era a formação dos professores até então. O modelo paulista foi estendido a todas as regiões do país tornando-se referência para os demais estados. De acordo com Saviani (2009) a criação de escola-modelo anexada à Escola-Normal configurou-se como principal marca da reforma paulista. Sobre isso, Saviani (2009) destaca:

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam

assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 145).

Mesmo após a reforma paulista a Escola Normal não apresentou avanços significativos em sua estrutura e em sua base curricular até que em 19 de março de 1932 Anísio Teixeira propôs erradicar aquilo que chamou de ‘vício de constituição’ por meio do decreto n. 3810 que em suma realizava críticas a uma formação que pretendia ser simultaneamente uma escola de cultura geral e profissional, não sendo bem sucedida em nenhum dos objetivos. Nesses moldes curriculares e sob inspiração do ideário da Escola Nova<sup>16</sup> Anísio Teixeira implantou no mesmo ano o Instituto de Educação do Distrito Federal, seguido por Fernando de Azevedo com a criação do Instituto de Educação de São Paulo em 1933. Sobre isso Saviani (2009) salienta:

Para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação, como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p.146).

É irrefutável frente às transformações curriculares da Escola Normal neste período a interferência da Pedagogia como conhecimento de caráter científico na construção de bases para as Escolas Normais em uma formação pedagógico-didática dos futuros professores. Poucos anos após, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo transformaram-se na base dos estudos superiores sobre educação no Brasil. Segundo Saviani (2009) o Instituto de São Paulo foi incorporado à Universidade

---

<sup>16</sup> Escola Nova foi um movimento surgido ao final do século XIX que se contrapunha ao que na época era considerado como ‘tradicional’ em educação. Inaugura a discussão de educação sob a centralidade no aluno, afirmando que todos os indivíduos teriam direito à educação independente de ordem econômica e social. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 traz a ideia de implantação de uma democracia educacional.

de São Paulo e o carioca à Universidade do Distrito Federal fundada em 1935. Essa organização constituiu a base de formação para as escolas secundárias de todo país, definindo também o surgimento do curso de Pedagogia inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, por meio do decreto de lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939. Essa formação contava com um modelo chamado ‘3+1’ adotado pelas licenciaturas em Pedagogia, sendo três anos para o estudo de conteúdos cognitivos e um ano para a formação didática. Nascia, portanto, a configuração das licenciaturas no Brasil, de caráter basicamente científico e de pouca carga horária didático-metodológica. Logo, com a perda da escola-modelo a formação de professores no ensino superior distanciou-se das demandas práticas da escola. Sobre isso Saviani (2009) infere:

Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte era as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos (SAVIANI, 2009, p. 146).

De acordo com Saviani (2009) a mesma orientação prevaleceu para o ensino normal, com a aprovação em âmbito nacional do decreto de lei n. 8530 de 2 de janeiro de 1946 conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, em que o Curso Normal em simetria com os demais cursos de nível secundário foi também dividido em dois ciclos: o primeiro correspondente ao ciclo ginásial do curso secundário com duração de quatro anos (cujo objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais) e o segundo ciclo, com duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do ensino secundário (com o objetivo de formar os professores do ensino primário e funcionaria nas Escolas Normais e Institutos de Educação). Coube ainda à Lei Orgânica estabelecer cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho, Artes e cursos de Administração Escolar para formação de diretores, inspetores e orientadores escolares.

O golpe civil-militar de 1964 trouxe algumas adequações no que diz respeito ao campo educacional que passou a chamar os antigos cursos primário e médio de 1º grau e 2º grau. Com isso, as Escolas Normais também desapareceram, surgindo a habilitação específica de 2º grau para o magistério (HEM) pelo parecer n. 349/72 aprovado em 6 de abril de 1972. A habilitação específica para o magistério foi dividida em: uma com

duração de três anos (2200 horas) para docência até a 4ª série e outra com duração de quatro anos (2.900 horas) para docência até a 6ª série do 1º grau. Portanto, a formação de professores foi diluída e reduzida à habilitação para docência, perdendo sua especificidade formativa. Sobre esse movimento de descaracterização da Escola Normal, Tanuri (2000) infere:

Essa fragmentação do curso refletia a tendência tecnicista, que acabou por conduzir a uma grande diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação – por exemplo, Psicologia da Criança, Psicologia do Desenvolvimento Pré-Escolar, Problemas da Aprendizagem -, e a um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau (TANURI, 2000, p.81).

O agravamento nas condições de formação de professores na esfera nacional fez com que o Governo em 1982 lançasse um projeto intitulado como Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs, com o intuito de revitalizar a Escola Normal, com discussão de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação. As propostas do MEC centravam-se na transformação da Escola Normal em centro de formação inicial e continuada para professores da educação pré-escola e das séries iniciais. Em 1987 o projeto dos CEFAMs chegou a atingir 120 unidades em todo país. Por falta de continuidade o projeto findou-se no começo da década de 90, deixando como legado, de acordo com Tanuri (2000), enriquecimento curricular, articulação entre as disciplinas, exame seletivo para ingresso ao curso de formação, desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática, recuperação ou implantação das escolas de aplicação, além da remodelação dos estágios como atividade integradora.

Sobre as habilitações ao magistério é preciso destacar ainda a lei n. 5692/71 que definiu que o Ensino Superior seria responsável pela formação de docentes para lecionarem para as quatro últimas séries do 1º grau e para o ensino do 2º grau em cursos de licenciatura curta (3 anos) ou plena (4 anos). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para o 1º grau, também foi conferida a atribuição de formar especialistas em Educação (administradores, orientadores e supervisores escolares além de inspetores de ensino). Saviani (2009) ressalta que paralelamente a esse ordenamento em 1980 houve um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura com a adoção de um princípio de docência como base identitária de todos os profissionais da educação. A maioria das instituições tendeu a situar como atribuição

aos Cursos de Pedagogia a formação de professores para educação infantil e séries iniciais.

Já na década de 90 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 delegou ao ensino superior a responsabilidade de formar os professores da educação básica. Como alternativa ao Curso de Pedagogia no que se refere à habilitação surgiram os Instituto de Educação Superior e a Escola Normal Superior. Sem uma análise crítica e séria de tal contexto, poderíamos até mesmo comemorar essa iniciativa levando em consideração apenas o apelo a pouca oferta de Ensino Superior em algumas regiões do país. Entretanto, a grande preocupação reside em atribuir ao setor privado a responsabilidade em formar nossos futuros professores com um currículo fundamentalmente prático, com curta duração e distante de discussões dos campos teóricos e de pesquisa. Aguiar (2006) destaca o crescimento desordenado de cursos de formação de professores no ensino superior pelo setor privado:

As iniciativas do MEC induziram também a uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado. Cabe destacar a crescente expansão dos cursos normais superiores e do próprio curso de Pedagogia, principalmente em instituições privadas, em sua grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Dados oficiais do INEP/MEC (2006) revelam que existem na atualidade 1.437 cursos de Pedagogia e 1.108 cursos normais superiores, sem considerar os inúmeros ISEs e cursos de licenciatura criados também nesse período (AGUIAR, 2006, p.825).

Muitas lutas foram travadas após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 como a elaboração de alguns documentos liderados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) com o intuito estabelecer propostas curriculares nacionais para os cursos de formação de professores. Segundo Aguiar (2006) em dezembro de 1999 foi desencadeada uma ampla mobilização contra o Decreto n. 3.276/99, que estabelecia a exclusividade dos cursos normais superiores para a formação dos professores. Em razão de pressão das universidades e entidades dos educadores no ano 2000 o termo ‘exclusivamente’ fora substituído por ‘preferencialmente’ por meio do Decreto n. 3.554.

No que tange a questão curricular devemos destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia, presentes nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006. Essas apontam para um curso de Pedagogia com ênfase na docência da educação infantil e educação básica, assim como

preparo para elaboração, execução e acompanhamento de programas e as atividades educativas. As ideias principais constam na íntegra do art. 4º do Parecer de 2005:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6).

Os espaços de atuação do pedagogo foram ampliados de acordo com as diretrizes do curso de forma que foi prevista a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Segundo Aguiar (2006) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs) preveem o currículo com formação teórica no estudo das práticas educativas escolares e não-escolares e no desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam a Pedagogia. Dessa forma, foram extintas as habilitações em Administração, Supervisão e Orientação Escolar dentro da licenciatura em Pedagogia, cabendo à pós-graduação a formação de tais especialistas. Sobre isso, Aguiar (2006) destaca:

E o Parecer CNE/CP n. 3/2006 esclarece de forma mais definitiva as dúvidas sobre a eventual observância do disposto no artigo 64 da Lei n. 9.394/1996, ao enfatizar, de um lado, que a licenciatura em Pedagogia, realiza a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino) da educação básica e, de outro lado, estabelece as condições em que a formação pós-graduada para tal deve ser efetivada. Desse modo, o Parecer reitera a concepção de que a formação dos profissionais da educação, para funções próprias do magistério e outras, deve ser baseada no princípio da gestão democrática (obrigatória no ensino público, conforme a CF, art. 206-VI; LDB, art. 3º-VIII) e superar aquelas vinculadas ao trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas (AGUIAR, 2006, p. 834).



Posto isto, o breve apanhado histórico sobre a formação docente no Brasil nos convoca a pensar sobre a urgência de uma Política Nacional de Formação de Professores e de investimento em ações governamentais substanciais que deem conta da valorização da carreira docente. Ao longo dos séculos nenhuma ação impactou verdadeiramente a formação de professores marcada pela descontinuidade curricular e, por conseguinte, pelo acelerado processo de desprofissionalização docente. Muito há para ser pensado e repensado coletivamente quando falamos de formação docente. O que sabemos é que não estamos inertes, assistindo a tudo alheios. Pelo contrário, somos também autoras (es) de nossas histórias formativas e pensar sobre isso já vislumbra parte do caminho que está por vir.

## **5.2 Minha escolha formativa: o curso de Pedagogia no tempo presente!**

“Daqui pra frente quero ser diferente... vou me inspirar em vocês e nos colegas para melhorar minha prática e oferecer o melhor de mim no futuro dos meus alunos, pois me sinto muito responsável e amada por eles”.

Mel

O curso de Pedagogia é hoje o caminho a ser trilhado por aqueles que desejam o ingresso no mercado de trabalho como professores da educação básica. O curso foi escolha formativa das (os) participantes desta pesquisa e também minha e de tantos outros brasileiros que de diferentes maneiras optaram pela profissão docente. Por que escolher Pedagogia? O que o curso oferece enquanto formação de professores? Muitos são os questionamentos a serem feitos acerca da formação em Pedagogia e também do que é ser professora (or) nos dias atuais. De acordo com os escritos todas (os) demonstraram satisfação em cursarem Pedagogia, detalhando ao longo de suas narrativas suas impressões sobre o curso. Elizabeth, que cursou anteriormente Direito, descreve em sua escrita final como se sentiu ao iniciar a graduação em Pedagogia: **[Quando ingressei na Pedagogia da UFRRJ me senti no meu curso, senti como se finalmente estivesse no lugar certo e fazendo aquilo em que acreditava. Nunca me senti assim no Direito, sempre fui aplicada, e conseguia bons resultados, mas não me preenchia]**. A escolha por uma graduação é um marco, pois muitas vezes determina o caminho profissional de toda uma vida.

Para que aqui façamos considerações pertinentes no que concerne à formação docente no curso de Pedagogia nos dias atuais é fundamental que identifiquem os inicialmente as inclinações que trouxeram nossas (os) futuras (os) pedagogas (os) até este lugar de fala. Analisando os motivos pelos quais ingressaram na Pedagogia. Temos basicamente escolhas fundamentadas em três categorias: referência de pessoas próximas (parentes professores, seus próprios professores da educação básica, colegas de trabalho), baixa pontuação na prova do ENEM e a opção feminina pela Pedagogia.

De acordo com as narrativas desta pesquisa cinco dos nove sujeitos afirmaram não ser a Pedagogia sua primeira opção de escolha no ENEM. Lúcia que já é graduada em Serviço Social idealizou retomar os estudos acadêmicos cursando História, mas não obteve pontuação para ingresso: **[realizou o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM com intenção de cursar História ou Sociologia, mas sua pontuação não a possibilitou tais escolhas, optando pelo curso de Pedagogia no Instituto Multidisciplinar]**. Destacamos também no trecho a escolha possível diante da inviabilidade da graduação desejada. Mesmo não tendo sido sua opção inicial hoje Lúcia encontra-se realizada em cursar Pedagogia e possui expectativas em relacionar os conhecimentos pedagógicos à sua prática como assistente social. Todavia, recordemos que não foi a primeira vez que Lúcia precisou abdicar de desejos. Antes de cursar Serviço Social ela iniciou Engenharia Civil: **[O sonho de participar do vestibular me concedeu entrar para graduação em Engenharia Civil, mas tive que interromper devido à realidade de vida]**. Após anos do sonho adiado e com as filhas mais velhas Lúcia conseguiu se formar. As ‘escrevivências’ das participantes da pesquisa são semelhantes às de tantas outras mulheres trabalhadoras. Mel traz em sua narrativa: **[Na minha cabeça faculdade era pra rico]**. Para ela a princípio essa afirmação era uma verdade irrefutável. Um futuro determinado à massa feminina, negra pobre, mãe e trabalhadora. Contudo, não é. Há resistência!

Helena que é mãe e foi aprovada em dois vestibulares para cursos e universidades diferentes é um exemplo da escolha pela Pedagogia por mulheres que necessitam conciliar a maternidade, o trabalho e os estudos acadêmicos: **[conseguiu aprovação para Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro e Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Optei pela Pedagogia pela proximidade com o trabalho e casa]**. Como vimos no apanhado histórico sobre formação docente, a partir do século XIX a entrada da mulher no magistério ocorreu

para sanar a necessidade por mão-de-obra docente para o ensino primário, ocasionando conseqüentemente o aumento do grau de escolarização feminina no país. A escolha feminina pela docência hoje ainda é motivada pelo anseio da mulher em conciliar seus diferentes papéis na sociedade. Outro trecho de Helena suscita algumas reflexões sobre a primeira possibilidade profissional de muitas meninas: **[(...) quando criança queria muito ser professora, brincava de ‘escolhinha’ e tinha grande admiração por vários professores que passaram por minha vida]**. Eu, assim como Helena, admirava muito minhas professoras e por esse motivo também brinquei de ser professora com um quadro dado por minha avó. O brincar de ‘escolhinha’ é exercitar a possibilidade de exercer uma profissão que com o passar dos anos tornou-se predominantemente feminina. A figura da professora é para muitas meninas a primeira representatividade da mulher no mercado de trabalho formal e assim sendo, uma realidade possível de futuro.

Agora tratemos de outro indício identificado nas escritas: o desprestígio e desvalorização social do magistério. São esses fatores determinantes para que a Pedagogia seja a segunda, terceira ou última opção para muitos, como pudemos identificar em alguns trechos de narrativas. Rebeca em seu relato traz: **[tinha como objetivo o curso de Psicologia, pois sempre admirou a profissão e desejava conhecer os processos psicológicos individuais dos sujeitos. No entanto, não conseguiu a pontuação para Psicologia e optou por Pedagogia]**. Apesar de todos nós conhecermos desde a infância a profissão docente e termos um apreço por muitos de nossas (os) professoras (es), a escolha pelo magistério tem se tornado cada vez menos atrativa. A desvalorização docente, o desmantelamento da educação como um todo e a ausência de uma política de formação de professores salientam a engrenagem neoliberal de acentuação das desigualdades.

Limitar-nos-emos neste trabalho a abordagem do impacto do processo de desprofissionalização na formação inicial das (os) professoras (es). De acordo com Nóvoa (2017) a desprofissionalização pode ser identificada nos baixos salários, nas difíceis condições de trabalho nas escolas, nos processos de burocratização e de controle do trabalho das (os) professoras (es), na formação aligeirada, tecnicista, sem abordagem aos aspectos social, cultural e político, inerentes à profissão docente, além da atribuição da docência à pessoa que tenha ‘notório saber’ e da privatização da educação. Sobre isso Nóvoa (2017) infere:

Estas tendências interligam-se com processos poderosos de privatização da educação. Não se trata, como no passado, de consolidar escolas privadas como alternativa às escolas públicas. O projecto político da privatização é, hoje, conduzido em nome da “salvação” da dimensão pública da educação. Já não se trata de edificar escolas ou colégios privados, mas de tomar conta dos rumos da educação pública, através de formas de gestão privada, da contratação de empresas pelas entidades públicas ou da passagem para grupos privados de funções pedagógicas, curriculares ou formativas. Um entendimento errado das consequências da revolução digital ou da conectividade para a aprendizagem contribui, também, para acentuar a erosão dos professores e da escola pública (NÓVOA, 2017, p. 1110).

Como escolha, centraremos a discussão em uma proposta sobre a formação inicial que vá de encontro aos aspectos nocivos anunciados pelo processo de desprofissionalização. Nóvoa (2017) acredita em uma formação que tenha como essência o imperativo docente, na defesa de que deva existir desde seu início a conexão entre os saberes teóricos acadêmicos e a realidade da escola, em um movimento de transformação da condição socioprofissional dos professores.

Ao refletirem sobre suas escolhas formativas os sujeitos descreveram muitas expectativas referentes à formação em Pedagogia que se coadunam com o explicitado por Nóvoa (2017). Mel destaca: **[Daqui pra frente quero ser diferente... vou me inspirar em vocês e nos colegas para melhorar minha prática e oferecer o melhor de mim no futuro dos meus alunos, pois me sinto muito responsável e amada por eles]**. Elizabeth também traz: **[(...) espera que o curso de Pedagogia lhe forneça ferramentas para que possa realizar um bom trabalho, de forma leve, criativa e enriquecedora]**. As projeções presentes nos trechos nos revelam expectativas por um curso engajado com a reflexão teoria-prática. Contudo, podemos afirmar que o currículo atual contempla tais expectativas? Seriam nossas (os) pedagogas (os) melhores bacharéis que professoras (es)? Em que medida o distanciamento entre teoria e prática na formação tem contribuído para desprofissionalização docente?

O curso de Pedagogia, assim como outras licenciaturas, constrói-se com base em um currículo que estipula quais disciplinas serão abordadas, assim como suas respectivas cargas horárias. A pesquisadora Gatti (2010) questiona-se sobre o impacto do que chama de ‘formação panorâmica’ para o magistério encontrada nos currículos atuais de licenciatura, afirmando que há uma insuficiência formativa que não prepara o futuro professor para planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino. Em um projeto intitulado ‘Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras

e seus currículos’ a autora realiza um levantamento sobre a formação de professores com base em dados curriculares de licenciaturas de abrangência nacional. Sobre o levantamento acerca dos currículos e ementas nacionais analisados, Gatti (2010) constata:

- a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;
- b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;
- c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar;
- d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais;
- e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;
- f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil (GATTI, 2010, p. 1372).

Nesse sentido nos aproximamos do que Nóvoa (2017) chama de urgência em uma ‘formação para profissão’ e uma ‘profissão para formação’. Confesso que ao ler o termo profissionalização pensei imediatamente em algo vinculado ao tecnicismo, mas não é em definitivo sobre isso que o autor disserta. Para melhor explicar os termos ‘formação para profissão’ o autor retoma uma discussão acerca da Escola Normal, desmistificando a ideia de que a mesma fosse fundamentalmente técnica e empobrecedora. Ressalta que estas instituições se constituíram no passado como importantes espaços de desenvolvimento de métodos, produção de materiais didáticos e inovações pedagógicas de seu tempo e que possuíam escolas modelo como espaços de investigação da prática pedagógica.

Tornar-se professora (or) perpassa pela aquisição de um conjunto de conhecimentos e habilidades que de acordo com Gatti (2010) são inerentes ao exercício

profissional docente. Vai além de conhecimentos específicos ensinados pelas licenciaturas e sem os quais o professor não suportaria o ingresso nas salas de aula. Atualmente as estruturas curriculares de nossas licenciaturas não dialogam com a escola o que é fundamental para que os sujeitos ao longo de sua formação construam conhecimentos profissionais. Sobre o conceito de profissionalização Gatti (2010) define:

(...) é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, **estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos** (GATTI, 2010, p. 1360, grifo da autora).

Portanto, estamos falando aqui de uma formação que ensine a ser professora (or), dialogando com as necessidades práticas da escola no tempo presente. De acordo com Nóvoa (2017) é preciso que a formação favoreça o sujeito a aprender a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor e para tal o lugar institucional para formação deve ser o encontro das várias realidades que configuram o campo docente. Por conseguinte, o autor não defende o tecnicismo nem tampouco o ensino sistemático de práticas de ensino ou o aumento de carga horária de estágio supervisionado. Ao contrário, Nóvoa (2017) defende um novo espaço de formação inicial baseado numa aprendizagem cognitiva, prática e moral do magistério. Propõe uma instituição formativa que seja um ‘entre-lugar’, um espaço de articulação entre a universidade, a escola e as políticas públicas. Dessa parceria, o autor ressalta o aprendizado mútuo entre os espaços e a articulação entre os saberes teóricos e as demandas escolares cotidianas.

Quando Calixto cita que deseja: **[ser um educador emancipatório, preocupando-se com a escuta alteritária, dialogicidade e otimismo crítico, dentre outras práticas]**, identificamos a proximidade entre sua fala e a crença em uma formação docente pautada na articulação entre universidade, escola e as políticas

públicas. O ‘entre-lugar’ também presente nos anseios formativos de Calixto é o espaço de entrelaçamentos, sugerindo alternância entre momentos de forte pendor teórico e momentos de trabalho nas escolas. Trata-se de uma terceira realidade, atribuindo a todos o ‘estatuto de formador’ construindo uma ‘comunidade de profissionais docentes’, em que o professor acadêmico e o professor da educação básica colaboram ativamente para formação dos licenciandos. Sobre isso Nóvoa (2017) ressalta:

Este ponto é particularmente importante, pois obriga a dar igual dignidade a todos os intervenientes no processo de formação. Sem isso, não há verdadeira cooperação ou participação, mas apenas paternalismo ou autoridade dos universitários sobre os professores. É fundamental que haja mobilidade entre as universidades e as escolas. É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica. Só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projecta. Só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma “teoria vazia”, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma “prática vazia”, infelizmente tão presente nas escolas (NÓVOA, 2017, p.1117).

Além disso, Gatti (2010) questiona em sua pesquisa o espaço dedicado à problematização da realidade profissional atual nas licenciaturas em uma proposta que transcenda a simples observação. É sabido que a vida em sala de aula encontra-se repleta de angústias e dificuldades que muitas vezes a (o) professora (or) recém-formada (o) não está preparado para lidar. Rebeca, mesmo sem atuar ainda como professora, destaca em seu escrito os desafios da sala de aula: **[ser professor é ‘acreditar em mudanças do contexto atual’, ressignificando os problemas e tendo esperança nos indivíduos que educa]**. Nesse sentido, o ‘entre-lugar’ é também espaço de ação pública, de forma que os estudantes imersos nas demandas de suas comunidades conhecem a diversidade de suas realidades culturais, em um movimento que inaugura uma capacitação *in loco*.

A formação de professoras (es) do ‘entre-lugar’ proposta por Nóvoa (2017) sozinha não modificará o processo de desprofissionalização docente. Contudo, trata-se de uma importante reflexão rumo à construção de uma formação alicerçada na escuta da educação básica e de seus sujeitos. É preciso que questionemos a formação docente, sua estrutura e pouca articulação com a escola. Afinal, como preconiza Paulo Freire pensar

em educação é desequilibrar, duvidar, suspeitar, lutar, tomar partido... Há muito a ser feito no que concerne à formação de nossas (os) futuras (os) professoras (es), pois há muito que fazer no que diz respeito à escola.

### **5.3O revolucionário ato de educar: nasce uma (um) alfabetizadora (or)!**

“Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavramundo’”.

Paulo Freire

Como discutimos anteriormente, os processos de desprofissionalização docente e o desmantelamento da educação no país têm afastado cada vez mais nossos jovens da escolha pelo magistério. É difícil e doloroso ser professora (or) no Brasil. Entretanto, quando escolhemos este caminho o devemos fazê-lo conscientes de que há um importante grupo de sujeitos das classes populares que necessitam de um trabalho pedagógico sério e comprometido com o diálogo e com a liberdade. Mesmo que a (o) pedagoga (o) não queira ser de fato alfabetizadora (or) é inerente que sua prática educativa esteja impregnada de conceitos alfabetizadores. Por isso, considero que o trabalho deságua neste tópico com uma importante reflexão acerca da primeira etapa da escolarização e também de um decisivo imperativo docente: a alfabetização.

Se o ato docente é um ato revolucionário, podemos aqui considerar o ato de alfabetizar como uma ação de resistência! Quando digo isso, o faço, pois acredito no poder da ação pedagógica que prioriza a escuta, a valorização dos sujeitos e de seus letramentos em uma atmosfera em que todos têm vez e voz, construindo e reconstruindo seus conhecimentos acerca da língua. O verbo é resistir, pois nenhum outro seria cabível em um país com acentuada desigualdade social e marginalização da cultura popular. É preciso que tenhamos profissionais imbuídos na construção de práticas que capacitem os alunos em sala de aula para leitura de mundo e não estamos aqui apenas parafraseando Paulo Freire, estamos falando da leitura do mundo dos educandos e de seus letramentos ‘vernaculares’, aqueles que são desprezados pela cultura oficial e hegemônica, mas que consolidam a alfabetização como ato de resistência.

Nesse sentido, Calixto infere: **[Quanto ao futuro, ao ser provocado sobre me tornar um professor alfabetizador, vislumbro com frequência a possibilidade de**



**me dedicar à alfabetização e ao letramento de adultos que, como eu, passam por anos desconhecendo-se como sujeitos de direito. Penso que, a partir da alfabetização e do letramento, será possível criar a sensibilidade necessária para a emancipação e busca de direitos e oportunidades].** Identificamos neste relato de Calixto, atravessamentos de caráter formativo, essenciais para construção da identidade docente e, além disso, importante indício do protagonismo da (o) alfabetizadora (or) para sociedade. Quando Calixto fala sobre alfabetização e letramento ele certamente refere-se ao processo de alfabetização que tem como alicerce o trabalho com múltiplos letramentos, recuperando um conceito, já debatido anteriormente, de valorizar os gêneros discursivos presentes nas práticas sociais cotidianas. Nesse sentido podemos ainda extrair do relato de Calixto, homem negro da periferia, a representatividade que se encontra implícita em seu discurso e em sua essência.

A representatividade é um elemento muito importante e muito tem a ver com as práticas de alfabetização e letramento, haja vista que é na primeira infância que realizamos nosso contato inicial com o ‘mundo letrado’. Entretanto, esse ‘mundo letrado’ não é composto somente pelos letramentos elitizados de origem branca, patriarcal e de caráter hegemônico. Esse mundo letrado é o grafite que embeleza os muros da comunidade, são os poemas de Carolina Maria de Jesus, o *funk*, o *rap*... É tudo que reside nas memórias subterrâneas que precisam ser perpetuadas nas escolas como letramentos fundamentais para construção de uma identidade social.

Sobre a construção do discurso nos deparamos com o escrito de Calixto que se remete a ‘conceitos bakhtinianos’ e soa também como discurso revolucionário. Podemos identificar que o discurso de Calixto não está sozinho. Ele está atravessado por inúmeros teóricos, com os quais Calixto se identifica, mas também é atravessado pelas vozes de seus pares. Bakhtin (1979), referendado por Calixto, acredita que o discurso não é feito sozinho e sim na interação com o outro. Portanto, nossos enunciados são repletos do outro e constituem-se como fenômeno social. Sobre a construção do discurso baseado na alteridade<sup>17</sup>, Bakhtin infere:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em

---

<sup>17</sup> Termo usado por Bakhtin para explicar a construção do discurso no movimento de busca e reconhecimento de si mesmo por intermédio da relação solidária com os outros.

todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade (BAKHTIN,1979, p. 314/318).

Além das reflexões de Calixto, ao longo deste trabalho nos deparamos com outras reflexões a respeito da prática docente e mais especificamente sobre a alfabetização no encontro 'Eu e as letras'. Esse foi propositalmente o encontro destinado a discutir as memórias das práticas de alfabetização e letramento e de fato muito foi resgatado. Como não nos surpreende, haja vista a história da alfabetização no Brasil, todas (os) participantes relataram memórias sobre a alfabetização atreladas aos métodos. É inevitável que assim seja, já que vivenciamos séculos de soberania dos métodos sintéticos e analíticos, com um importante destaque ao método silábico. Lúcia relata: **[(...) cadernos eram de pontilhados, copiando letras, sílabas e depois formando palavras e lendo cartilha]**. Alice, trinta e três anos mais jovem que Lúcia, tem descrições semelhantes, confirmando que a alfabetização por meio dos métodos tradicionais perdura ao longo das décadas: **[(...) lembra-se de cadernos de caligrafia e repetição de palavras pausadamente, na intenção de que ela reconheceria o som e a grafia das palavras]**.

Frente a tais indícios é importante que façamos aqui uma reflexão não mais com relação ao método, visto que muito já fora discutido nesse sentido. Mas acredito que seja aqui espaço para pensarmos sobre o papel da formação docente na prática alfabetizadora atual. Todas (os) as (os) nove participantes trouxeram-nos relatos de uma alfabetização moldada por métodos tradicionais, cadernos de caligrafia, exercícios repetitivos... Até mesmo os mais jovens apresentam em seus escritos características de uma alfabetização centrada no sujeito que ensina. Todavia, questiono-me: como essas (es)pedagogas (os) em construção irão compor sua identidade docente alfabetizadora? Se a fizessem apenas escoradas em suas memórias teríamos a perpetuação de métodos descontextualizados e enfadonhos. E há muito que refletir nesse sentido, principalmente ao analisarmos os currículos de Pedagogia que dedicam uma carga horária irrelevante às discussões sobre alfabetização e letramento. Há na grade atual da licenciatura de Pedagogia no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ a oferta de apenas duas disciplinas obrigatórias na discussão dessa temática: Alfabetização e letramento (4º semestre) e Ensino de Língua Portuguesa (6º semestre), em uma carga horária restrita, haja vista

que essa (es)pedagogas (os) atuarão como professoras (es) alfabetizadoras (es) da educação básica.

No mesmo encontro em que falaram a respeito de seus processos de alfabetização na infância houve também um momento para que os avaliassem, sendo indagados se alfabetizariam como foram alfabetizados. Surgem então valiosas reflexões que fazem emergir novos indícios. Ao reconstruírem no presente suas memórias sobre o processo de alfabetização, reconhecemos críticas aos métodos e aos encaminhamentos tradicionais do aprendizado inicial da língua e nesse sentido apontamentos acerca da escrita mecânica e de cópias (caligrafia). Em contrapartida, também emergem ideais entrelaçados a conceitos de letramento, de diálogo, de alteridade, destacando notória influência dos processos formativos na construção do discurso da (o) futura (o) pedagoga (o).

Mel define seu processo de alfabetização como: **['ruim', descontextualizado e sem sentido, dizendo que não alfabetizaria 'de jeito nenhum' como foi alfabetizada, acrescentando que as crianças precisam conhecer mais que letras e palavras sem 'lógica']**. De forma semelhante Alice infere: **[não alfabetizaria como foi alfabetizada porque sua alfabetização foi composta de exercícios de caligrafia e métodos que para ela eram chatos e sem sentido]**. Lúcia relata que foi alfabetizada com o uso de cartilhas e conclui sobre a utilidade: **[(...) acredita ter tido o 'melhor para época' e que foi útil para sua vida. Hoje ela não alfabetizaria da mesma forma, por acreditar que a metodologia seja arcaica e tradicional, sem considerar o que os alunos já apresentam de seu cotidiano, como ponto de ancoragem do ensino-aprendizagem]**.

Muito além de descrições metodológicas, os escritos acima nos revelam posicionamentos importantes de nossas (os) futuras (os) pedagogas (os) acerca da alfabetização e porque é possível, ou melhor, é primordial a construção de uma prática alfabetizadora diferente daquela vivenciada na infância. Em seu último livro 'Alfabetização - A questão dos métodos', vencedor do prêmio Jabuti de 2017, Magda Soares faz importantes reflexões sobre os métodos e se de fato o método é a questão da alfabetização. Como já debatemos anteriormente no tópico A alfabetização e seus atravessamentos: da 'querela dos métodos' à ascensão da Psicogênese da língua escrita do Capítulo 1, os alfabetizadores fizeram uso dos métodos tradicionais de forma quase que unânime ao longo de séculos e assim sendo, pouco fora modificado em cartilhas e

exercícios para aprender a ler e escrever no país. A chegada do pensamento Construtivista e, mais especificamente na alfabetização, inaugura a polarização entre o paradigma fonológico<sup>18</sup> e o paradigma construtivista. Por esse motivo, o foco na discussão sobre alfabetização centrou-se no método. Entretanto, entendo que a centralidade da discussão em relação à alfabetização deva ser o sujeito cognoscente, isto é, o sujeito que pensa e como ele pensa a língua em seu contexto social. Lúcia ao ponderar sobre sua futura prática educativa, conversa com Soares (2017) no que se refere ao alfabetizar letrando: **[(...) não alfabetizaria da mesma forma, por acreditar que a metodologia seja arcaica e tradicional, sem considerar o que os alunos já apresentam de seu cotidiano, como ponto de ancoragem do ensino-aprendizagem].**

Soares (2017) discute que o método sozinho não é a questão da alfabetização e que a alfabetização não ocorre sem um caminho. Defende que não é possível alfabetizar sem entrelaçar o ensino explícito da língua ao letramento, apresentando o conceito de ‘alfabetizar letrando’. Sobre essa perspectiva Soares (2017) define:

Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal qual como é: aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos *reais* – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: **alfabetizar letrando** (SOARES, 2017, p. 350, grifo do autor).

Ainda sobre o relato de Lúcia nos chama atenção o uso de dos adjetivos ‘melhor’ e ‘útil’ presentes no trecho: **[(...) acredita ter tido o ‘melhor para época’ e que foi útil para sua vida]**, fazendo menção ao método tradicional usado em sua alfabetização. Mesmo tecendo críticas ao método Lúcia faz no trecho uma avaliação do jeito como foi alfabetizada tomando como prerrogativa a História. Fora alfabetizada de acordo com seus relatos em 1971, em meio à ditadura militar e na época muito daquilo que discutimos hoje a respeito de alfabetização não seria concebido. Quanto ao termo ‘útil’ faço uma consideração a respeito do ensino explícito (muito característico dos

---

<sup>18</sup>Relação de correspondência entre letra-som em uma representação do sistema de escrita alfabética como um sistema notacional.

métodos tradicionais) da língua que foi diluindo-se com o tempo, sendo atualmente recuperado no que Soares (2008) chama de tempo de ‘reinvenção da alfabetização’. O ensino explícito é ‘útil’ e necessário ao educando sim, considerando-se que inicialmente é indispensável que haja a aprendizagem das letras, de seus sons e da relação fonema-grafema, para que mais adiante o educando tenha autonomia para decifrar (leitura) e cifrar (escrita) a língua. Todavia, não é suficiente como nos recorda a narrativa de Elizabeth no respeito ao uso de diversos letramentos e na contextualização dos enunciados que precisam conversar com a realidade social dos educandos: **[devemos penetrar no mundo da criança e não ela que deve se adequar ao nosso].**

A escrita reduzida à cópia foi indício presente nas ‘escrevivências’ que melhor detalharam processos tradicionais de alfabetização. Nesse sentido, Alice ressalta: **[(...) não alfabetizaria como foi alfabetizada porque sua alfabetização foi composta de exercícios de caligrafia e métodos que para ela eram chatos e sem sentido].** A discussão acerca da escrita como processo discursivo na alfabetização merece a nossa atenção. Smolka (1988) em um livro considerado um manual para formação docente traz a escrita discursiva na infância como a base para construção do processo de alfabetização, defendendo a premissa que só se ‘aprende a escrever escrevendo’. A autora constrói sua pesquisa ancorada no estudo de escritos infantis. Todavia, podemos nos apropriar de suas contribuições também para a alfabetização de jovens e adultos, haja vista sua relevância no campo educacional. Smolka (1988) infere:

Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita.) Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê? (SMOLKA, 1988, p.63).

Nenhum dos relatos de memória traz recordações de produções textuais na primeira etapa de escolarização. Essa ausência nos revela a necessidade de pensarmos a respeito da escrita discursiva como forma de organização de ideias, em que os sujeitos reconstruem suas memórias por meio de seu discurso interior, trazendo marcas de sua realidade sócio-cultural. E isso muito tem a ver com o que fora defendido ao longo desta pesquisa, tendo em vista que ao construirmos uma alfabetização que legitime a escrita

discursiva, estamos também valorizando os letramentos dos educandos e seus modos de ver e sentir o mundo. A estranheza com a qual compreenderam a escrita autobiográfica é exemplo de como escrever é tido muito mais como um dom do que como um exercício.

Sobre a autonomia docente um trecho da escrita de Ariana chamou-me atenção: **[disse não querer alfabetizar como foi alfabetizada, mas que em experiências de escolas particulares foi ‘obrigada a fazer uso do método tradicional’]**. Após fazer críticas aos métodos tradicionais, Ariana, em um desabafo, afirma tê-lo usado na alfabetização em uma escola particular. Não faremos nesta pesquisa desdobramentos sobre o desrespeito a autonomia do professor, nem tampouco o debate aos encaminhamentos de instituições privadas no que se refere à alfabetização. O destaque a fala de Ariana acontece aqui para pensarmos em como nossa prática necessita dialogar com a teoria e mais que isso, como a teoria abordada em nossos espaços de formação de professores precisa dialogar com a prática para que não caiamos em uma armadilha paradigmática. A prática precisa transcender o discurso e o desabafo de Ariana é um entre tantos outros desabafos de professoras (es) que, não só no setor privado, mas também no serviço público, ressignificam suas práticas e constroem uma identidade de resistência frente a tantas imposições disfarçadas de ‘programas de alfabetização’ que a toda hora ‘descobrem’ a receita infalível de como alfabetizar. É de fato uma armadilha que ameaça a autonomia docente e a sua capacidade de criar espaços de dialogicidade.

Finalmente recuperaremos um dos indícios mais importantes da pesquisa: a influência da (o) professora (or) alfabetizadora (or) para vida de seus educandos. Quando questionados se possuíam uma inspiração para profissão, Helena citou sua professora alfabetizadora ‘Ana Lúcia’. A descrição de Helena é repleta de boas recordações e muito carinho: **[Ela tinha um olhar meigo, uma voz doce... Quanta saudade!]**. Além do carinho, Helena reconhece na postura da professora ‘Ana Lúcia’ adjetivos importantes que dialogam com aquilo que acredita enquanto estudante de Pedagogia, dizendo: **[sente-se agradecida por ter sido alfabetizada de uma maneira ‘tranquila’ e que o prazer que tem hoje pela leitura se deve ao fato de como foi alfabetizada. Ela acredita que se porventura se tornar alfabetizadora, seguirá os passos de sua querida professora Ana Lúcia]**.

Nossa história de vida, nossas relações e principalmente nossas inspirações também constituem o saber docente. Tardif (2000) afirma que o professor se constrói

como tal antes mesmo de entrar em um curso de formação, isto é, constrói-se ao longo de sua trajetória de vida e por meio de suas relações sociais. Quando destacamos os escritos de Helena no que se refere a sua professora alfabetizadora Ana Lúcia identificamos que a mesma ensinou muito além de ler e escrever... Ana Lúcia sem saber ensinou também Helena a ser professora!

A alfabetização é um período muito importante na vida e na escolarização e precisa estar impregnada de sentido, de escuta e também de amor, dado que é nesse tempo que iniciamos nossa construção como sujeitos leitoras (es) e autoras (es) de nossas histórias. Paulo Freire em diversas obras faz referência à sua professora alfabetizadora Eunice, como sendo uma grande inspiração para sua docência. Em depoimento dado à revista Novo Escola ele descreve:

Quando Eunice me ensinou era uma menina, uma jovencinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: “Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar!” É como se ela me tivesse chamado. Eu me entregava com prazer à tarefa de “formar sentenças”. Era assim que ela costumava dizer. Eunice me pedia que colocasse numa folha de papel tantas palavras quantas eu conhecesse. Eu ia dando forma às sentenças com essas palavras que eu escolhia e escrevia. Então, Eunice debatia comigo o sentido, a significação de cada uma (Revista Nova Escola, em dezembro de 1994).

A (o) professora (or) alfabetizadora (or) realiza o que Paulo Freire descreve como ‘chamado’, numa convocação a ler o mundo, que começa muito antes da escolarização, mas que encontra seu ápice na classe de alfabetização. Nessa fase a (o) educadora (or) é aquela (e) que além de ensinar as palavras também inspira seus educandos a dizê-las e os empodera a dizê-las bem alto! Em tempos sombrios de desprezo ao valor da (o) professora (or) é que enaltecemos nossa capacidade de ressignificar nossa prática e de assumir de maneira corajosa uma identidade de resistência. Por esse e por muitos outros motivos é que fazemos deste trabalho uma homenagem a todas as ‘Dona Maria da Penha’, ‘Dona Dadá’, ‘Neuza’, ‘Wonan’, ‘Ana Cláudia’, ‘Tia Leonor’, ‘Ana Lúcia’, ‘Ana Paula’ e ‘Tia Rosa’, ‘Tia Janice’ e a tantas outras (os) educadoras (es) alfabetizadoras (es) que inspiraram e inspiram nossa caminhada.

## 6. CONCLUSÃO

‘Memórias da (o) pedagoga (o) em construção: o fazer-se educadora (or) pelas narrativas de vida, alfabetização e letramento de estudantes da UFRRJ’ pode ser definida como uma pesquisa que ao comprometer-se com a escuta de algumas vozes, tornou-se eco de muitas outras. Assim sendo, o trabalho que trataria quase que exclusivamente sobre ‘memórias de alfabetização e letramento’ teve em si desdobramentos que abarcaram categorias fundamentais para compreensão do ‘ser professora (or)’ na contemporaneidade. São linhas tecidas com o respeito merecido a tantas memórias que foram aqui suscitadas para que ideias e conceitos pudessem ser alinhados e pensados coletivamente. Mais que conclusões a pesquisa anuncia o chamado à reflexão da formação inicial das (os) professoras (es) da mesma forma que reconhece o valioso leque de indícios ainda não explorados na riqueza das ‘escrevivências’ aqui compartilhadas.

Ao assumirmos lugar de escuta de ‘escrevivências’ assumimos também uma postura de insubordinação frente à realidade alienadora. Assim sendo, as ‘memórias subterrâneas’ que foram aqui se revelando e desvelando o mundo não são memórias apenas de Mel, Calixto, Carla, Lúcia, Ariana, Alice, Helena, Rebeca e Elizabeth... Essas vozes transcenderam suas memórias individuais alcançando a dimensão coletiva. Nisso repousa o primeiro de muitos dos ensinamentos dessa pesquisa: ‘ninguém dá voz a ninguém!’. O que fizemos aqui foi o humilde e necessário exercício da escuta e do aprendizado sobre a libertadora ação de escrever sobre si.

Ao construir a interseção entre as narrativas de nossas (os) participantes e a metodologia das ‘escrevivências’ surge o segundo ensinamento que fora aprendido por meio da biografização para liberdade exercitada por Conceição Evaristo (2016) na obra ‘Becos da Memória’: ‘a escrita é um ato de liberdade’. Logo, citar Paulo Freire na finalização deste trabalho torna-se obrigatório por sua defesa pela pedagogia da libertação e também como ato de resistência frente ao movimento que tenta em vão silenciá-lo. Freire (1987) disserta sobre a necessária ‘consciência da desumanização’ tanto por parte daquele que oprime como de quem é oprimido. É então, que ao retomarmos as ‘escrevivências’ percebemos que há nessas escritas potencialidade libertadora, não só de quem as escreve, mas também de quem as lê. Freire (1987) ao tratar sobre a ‘desumanização humana’ não a faz considerando-a como vocação do



homem. Ao contrário, o autor infere que o processo de ‘desumanização’ se dá pela injustiça, exploração e opressão. As ‘escrevivências’ aqui transcritas manifestam o movimento realizado pelos sujeitos em construir suas trajetórias de vida contrariando a lógica perversa imposta pelo sistema.

Isto posto, chegamos ao terceiro ensinamento sobre as ‘escrevivências’: ‘não há futuro dado quando estamos na luta!’. Em suas reflexões Freire (1987) fala sobre o futuro da ‘massa dos oprimidos’ como sendo contrário de ‘destino’. A transgressão das (os) narradoras (es) desta pesquisa, em sua maioria negras (os), oriundas (os) de famílias pobres que chegam à universidade para escreverem sua história e conseqüentemente a história do que os antecederam, marca um futuro que não está pré-concebido. Quando fala de liberdade, Freire (1987) afirma que quando a conscientização põe em ameaça o *status quo*, então podemos chamá-la de liberdade.

Como falaremos sobre liberdade sem também falarmos sobre educação? E como falarmos de educação sem falarmos sobre a (o) educadora (or) e o educando? Ao longo desta pesquisa revisitamos ‘escrevivências’ em que professoras (es) foram recordadas (os) e conseqüentemente seus saberes docentes. Mais que conteúdos essas (es) professoras (es) ensinaram e ainda ensinam a sermos professoras (es). Somadas a essas memórias refletimos a posição docente na atualidade em uma contemporânea discussão sobre desprofissionalização. Podemos dizer que este seja nosso quarto ensinamento: ‘a formação docente exige reflexão sobre a prática’. Freire (1996) em ‘Pedagogia para autonomia’ elenca algumas prioridades no que concerne a prática educativa e sua ‘reflexão crítica’ é uma delas. As ‘escrevivências’ aqui socializadas exprimem nos trechos reservados às expectativas sobre a formação e atuação em sala de aula o desejo de que a formação em Pedagogia os capacite nessa reflexão crítica sobre a prática da qual Freire (1996) faz referência. Entretanto, é sabido que nossas licenciaturas reservam pouco tempo para discussões sobre as demandas da escola e quando fazem são incipientes para formação profissional da (o) educadora (or). Diversas vezes já ouvi: ‘a teoria é muito bonita, quero ver na prática’, referindo-se à realidade docente e seus percalços. Por que a teoria necessita caminhar distante da prática? Por que a universidade ao longo de sua história manteve-se pouco afetada às demandas da escola?

Nesse movimento é que constato o quinto ensinamento conduzido pelas reflexões presentes neste trabalho: ‘é preciso firmar posição como professora (or)’. E como fazê-lo sem parecermos ingênuos? O sistema no qual estamos imersos incentiva à

privatização da educação e à formação aligeirada de nossas (os) futuras (os) professoras (es), além do descaso com nossas escolas e da lamentável remuneração do magistério. Logo, ‘firmar posição como professora (or)’ é acreditar que a docência não possa ser também por nós secundarizada, haja vista sua real importância para construção da sociedade. Por conseguinte, partindo da recomposição da formação de professores Nóvoa (2017) nos fala sobre o ‘entre-lugar’ como uma possibilidade. Um espaço híbrido de entrelaçamento entre a universidade, escola e as políticas públicas em uma alternativa possível para findar o abismo existente entre a Academia e escola.

Como preconizamos nesta pesquisa ‘fazer-se professora (or)’ é um processo que acontece ao longo de nossa trajetória em que a identidade docente se constrói na soma de nossas memórias, socializações e momentos formativos. Assim sendo, construímos nosso *ethos* docente, aquele que direciona o nosso olhar profissional, conforme vamos também nos construindo e resignificando. Aproximando-nos do final da pesquisa retomamos a prática alfabetizadora que nos remete ao sexto grande ensinamento deste trabalho: ‘fazer uso da palavra transforma, pois dizê-la empodera’. As narrativas compartilhadas exemplificaram o ‘poder da palavra’ e o importante movimento de resistência no ato de ‘tomá-la para si’. Para que se faça uso do discurso e principalmente do discurso escrito, muito legitimado e supervalorizado em nossa sociedade grafocêntrica, é preciso estar alfabetizado criticamente. Assim torna-se crucial a compreensão da ação alfabetizadora como propulsora do desenvolvimento de cidadãos críticos e emancipados.

As ‘escrevivências’ compartilhadas, em trechos sobre alfabetização, trouxeram a nós memórias de práticas educativas arraigadas à educação bancária. Mais que ‘questão de métodos’ reconhecemos ao longo deste trabalho que a ideologia que perpassa por nossa prática é determinante para criar espaço de criatividade ou silenciamento. Portanto, é necessário que haja sim o método, isto é, um caminho a ser seguido desde que nosso direcionamento pedagógico esteja permeado pelo diálogo. Além disso, Freire (1987) reitera que ensinar a realidade como se a mesma fosse algo alheio à experiência existencial do educando é furta-lhe a oportunidade de construir conhecimento. No processo de alfabetização em que se compreende o discente como ‘receptáculo’ a palavra docente é oca, sem significação, pois ao invés de propor reflexão preocupa-se exacerbadamente com a transmissão daquilo que está posto.

Encontramos em discussões contemporâneas sobre alfabetização e letramento importantes referências para pensarmos a prática pedagógica como um todo. Centramos inicialmente a pesquisa na alfabetização, mas acredito que caiba nesse momento extrairmos das propostas debatidas aquilo que possa favorecer tanto à prática dos (as) alfabetizadoras (es) quanto à prática docente como um todo, chegando com isso, ao sétimo ensinamento da pesquisa: ‘ensinar perpassa pela descoberta’. Descoberta discente e docente! A (o) educadora (or) crítica (o) e dialógica (o) aprende o tempo todo frente às inúmeras descobertas que realiza na mediação com seus educandos. E nesse ponto a alfabetização tem muito a nos ensinar já que foi principalmente por reflexões sobre o ato de alfabetizar que discussões sobre a gênese da escrita e o letramento ganharam espaço dentro da escola. Lembremo-nos que o Construtivismo, representado no campo da alfabetização pela Psicogênese da língua escrita, configurou no Brasil uma quebra de paradigma que possibilita que hoje façamos tais reflexões. A descentralização do processo ensino-aprendizagem naquele que ensina e em seus métodos inaugurou uma mudança de perspectiva no que se refere ao aprendizado inicial da língua e de uma maneira geral na valorização do protagonismo do sujeito cognoscente na construção de seus saberes. Ademais, diversos autores debruçaram-se sobre o conceito de letramento, aproximando-o do campo da alfabetização em uma compreensão de que além da necessidade em reconhecer como se dá aprendizagem seja também fundamental que esta ocorra em solo significativo, isto é, fazendo uso de textos cotidianos. As contribuições da apreensão do conceito de ‘letramentos’ são inúmeras e transcendem o campo da alfabetização, configurando um oitavo ensinamento: ‘é tarefa do educador permear de sentido o que se ensina’.

Levando-se em consideração tudo que fora aqui discutido acredito que o nono e décimo ensinamentos deste trabalho possam construir considerações que se distanciam de serem conclusões, mas que encerram por ora o que nos propomos refletir. Tornar-se professora (or): ‘não acontece sem o diálogo e a escuta’. Defendemos no protagonismo das ‘escrevivências’ um poderoso caminho que não deve ser desfeito que é o de fomentar a biografização para liberdade. Além disso, esta pesquisa nos ensina o mais valioso de todos os ensinamentos: ‘somos todas (os) seres inacabadas (os)’. De acordo com Freire (1987) o nosso ‘inacabamento’ é o que possibilita a mudança e a construção do novo.

Na constatação de meu ‘inacabamento’ é que reconheço que muito há para ser discutido. Indícios como a feminização da educação, as ‘memórias subterrâneas’ e seus letramentos dentre outras categorias que emergem das ‘escrevivências’ merecem serem revisitados e refletidos com maior atenção e detalhamento futuro. Logo, a presente pesquisa, que já anunciava em suas linhas iniciais não ter pretensão de dar respostas prontas, conclui que mais que certezas deixamos aqui inquietudes. Por acreditar na prática docente problematizadora que vislumbra a práxis como âmago do ‘ser professora (or)’ é que nossos escritos não encontram um ponto final. Somos essencialmente inacabadas (os). Aceitamos no máximo um ponto e vírgula;

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.A.S.et al.(2006). **Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** Educação & Sociedade.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 15. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: leitura do mundo e leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, vol. 31, núm. 113, outubro-dezembro, 2010, pp. 1355-1379. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GRAFF, Harvey. **O mito do alfabetismo**. In: Teoria e educação. Porto Alegre: Pannônica, n2, p.30-64, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Ângela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **O percurso histórico dos métodos de alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate**. Revista ACOALFAP: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

\_\_\_\_\_. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), 2017.

POLLAK, Michael. **“Memória e identidade social”**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

\_\_\_\_\_. **“Memória, Esquecimento, Silêncio”**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, J. S. (2009). **Gramsci e o papel dos intelectuais nos movimentos sociais**. Revista Espaço Acadêmico, 9 (102), 147-153.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Anped, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SMOLKA. Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 11ed. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SOARES. Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. Revista brasileira de educação, ANPED, n.0, p. 5-16, set./ out./ nov./ dez.1995.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 25, p.5-17, jan./abr. 2004a.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TANURI, Leonor. "**História da formação de professores**". Revista brasileira de educação, n.º 14, maio - ago. 2000.

**Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita** / Manoel Bergström Lourenço Filho. – 13. ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.



## ANEXO A - Escrita final de Calixto

Quem é você... ontem, hoje e amanhã?

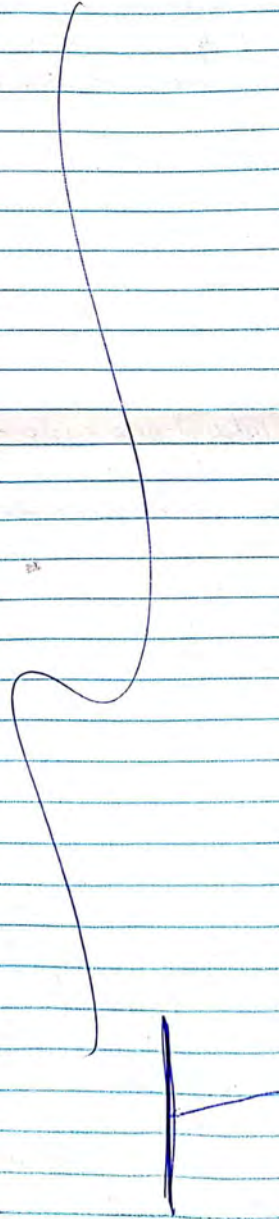
Fui convidado a pensar no meu ontem, no meu hoje e no meu amanhã. Trata-se de um exercício muito complexo, cuja dimensão do aprofundamento, neste tempo e espaço de existência, encontra na Pedagogia uma procura possível e ideal.

Olhar para o passado, por vezes é doloroso. Exitei tal exorcismo e mantive as lembranças boas e alegres para seguir em frente. Entretanto, essa convivência com os educadores e com os educandos me possibilitou uma visão mais amena de minhas memórias. De por um lado não vivi a trajetória que costaria, por outro não posso me queixar das oportunidades criadas para mim por pessoas simples que me esperaram o que dispunham.

No presente, estou muito curioso com as possibilidades que o Curso de Pedagogia me sugere. Entendo este curso como uma grande oportunidade, onde vou promover pela pesquisa, pelas demandas da sociedade local e regional e pelas leis, as quais só têm contribuído aqui na Academia. A Pedagogia me concede a oportunidade de conviver com vários docentes extremamente interessados no desenvolvimento de nossa sociedade. São mulheres e homens dialógicos, empreendedores e interessados no avanço de seus discentes. Tive sido uma experiência muito agradável, mesmo diante das dificuldades, da tentativa de conciliação de emprego e estudo noturno, bem como dos obstáculos internos e externos.

Quanto ao futuro, ao ser provocado para me tornar um professor alfabetizador, vi também com frequência a possibilidade de me dedicar à alfabetização e ao letramento de adultos que, como eu, passaram por anos descobrindo-se como sujeitos de direito. Penso que, a partir da alfabetização e do letramento, será possível criar a possibilidade necessária para a emancipação e busca de direitos e oportunidades. Em meu memorial, construído aqui no Instituto Multidisciplinar, deixei registrado para o meu futuro que o diálogo e a escuta marcaram as oportunidades que tive. Devo modo,

pretendo ampliar minha compreensão para que outros mais se apropriem  
de seus diálogos e avancem na direção de um futuro possível e melhor  
dentro de nossa comunidade.





(Mel)

Nascimento 31/01/1969 na cidade de Nova Iguaçu a 1ª filha, nascida de parto normal em casa com parteira, como era costume na época em que nasci.

Minha infância foi muito legal, hoje reconheço, embora na época achava muito ruim o fato de não ter tudo que desejava tipo: bonecas, bicicleta, fogãozinho e os brinquedos que desejava mas hoje reconheço que eu tinha liberdade de brincar na rua com minhas amigas, brincava com outros brinquedos que não eram o que achava bom para época mas sim o que eu tinha.

Meus pais não estudaram até a 2ª série primária, mas mesmo assim aprendi muito com a minha mãe, que adorava ler e contar histórias para os filhos. Minha mãe me ensinava a tabuada enquanto lavava as roupas no tanque e me perguntando a tabuada e assim nunca mais esqueci, me ensinava as atividades e quando não sabia pedia para que a nossa vizinha Mari (in memoriam) me ajudasse.

Fui alfabetizada em escola de quintal, com a Dona Ester e suas filhas que se tornaram professoras. Aprendi a ler com 6 anos mas tinha uma muita dificuldade em fazer cálculos.

Nunca pensei em me tornar profes.

Sera, sonhava em ser aluna moça, pois sonhava em viver.

Terminei o Ensino Médio e cursei forma-ção Geral aos 18 anos fui trabalhar em loja de departamento como caixa, minha mãe achava muito legal aquilo eu era a única de 10 filhos que havia concluído o segundo grau como era chamado na época.

Curso Superior não estava nos meus planos, achava impossível passar no vestibular e sinceramente nunca tentei fazer, aliás não dinheiro para pagar eu tinha e não conhecia ninguém que estava fazendo faculdade, na minha cabeça, faculdade era para rico.

Casei aos 22 anos e fui mãe aos 26 anos, parei de trabalhar e virei mãe e esposa em tempo integral, até que finalmente percebi que não queria aquela vida para meus filhos, Mariana na época com 8 anos e o Mathius com 2 anos.

Pensava voltar a trabalhar foi aí que percebi que não era formada em nada, o comércio já não me queria mais pois já passava dos 30 anos.

Na verdade eu queria um trabalho que não me afastasse o dia inteiro de casa, pois queria ficar com meus filhos algumas horas por dia e inclu-



Suvi aos fins de semana.

Minha amiga que estava na mesma situação que eu, me convidou para irmos na nossa antiga escola que fizemos o Ensino médio eu perguntei para ela com espanto, fazer o que?

Vamos ser professoras de creche, Eu? Tá louca? Não tenho nenhum jeito para isso, além do mais não tenho formação para isso.

Voltei para a escola e fiz mais três anos de formação de professora aos 36 anos me formei e passei em um concurso de auxiliar de creche da Prefeitura de Mesquita onde trabalhei por 10 anos.

Durante o tempo que fiquei como auxiliar de creche, convivi com as brancas e aprendi muito com as professoras da creche, minhas amigas sempre me aconselhava a fazer concurso para professora eu relutava pois estava bem como auxiliar tinha tempo para ficar com meus filhos não me preocupava com alunos e nem com trabalhos tinha pavor de planejamento, diário, relatórios infim tudo que professor tem que fazer.

Finalmente resolvi fazer concurso para a prefeitura de Duque de Caxias e sinceramente não acreditava que eu poderia ser aprovada, nunca



acreditei muito no meu potencial e quando finalmente fui aprovada e convocada meורי de medo de assumir uma turma.

Venci todos os meus medos e minha primeira turma foi com crianças de 1 ano bebês lindos que consegui desenvolver um trabalho muito legal com ajuda das auxiliares maravilhosas que tive o prazer de trabalhar.

Hoje trabalho com o 1º ano e mais uma vez estou sendo desafiada na alfabetização que acho muito difícil mas tô conseguindo superar.

A Universidade pra mim ainda é um desafio, a cada dia aprendo um pouquinho com os professores e com os meus amigos.

Escolhi Pedagogia para conseguir eu sei, na verdade quero ajudar e me tornar uma professora que faça diferença na vida das minhas crianças é assim que vejo cada criança que passa ~~para~~ por mim um desafio cada uma com sua especificidade.

## ANEXO C – Escrita final de Tatiana

### Escrita Final

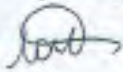
Eu, ~~eu~~, nascida no dia 29 de outubro de 1995, na Cidade do Rio de Janeiro, localizada no estado RJ, tive uma infância razoavelmente boa, costumava brincar com os amigos da creche, da rua e da escola. Meu pai tem o ensino fundamental completo e somente minha mãe o médio. Ela nunca me impulsiona que eu ou o que fazer da vida. Sempre me deu liberdade para escolher ser o que eu quisesse, mas foi minha mãe que investiu em mim, pagando cursos e dando apoio moral para que eu chegasse onde estou hoje.

Minha primeira experiência escolar foi a Jardim de infância, não lembro a idade que aprendi a ler, mas sei que foi entre o Jardim e o C.A.

Quando criança gostava muito de brincar. Tenho poucas lembranças da minha alfabetização, mas lembro que aprendi a ler contendo letras e números, depois com sílabas e comendo musiquinhas.

No decorrer da minha adolescência estudei no Ensino de Baixo no Miar. Hoje trabalho com Telemarketing, estudo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no curso de pedagogia. Escolhi pedagogia porque tenho tios que trabalham na área e sempre me contam suas experiências. Também sempre gostei de crianças e penso em ser professora porque no estágio percebi mais ainda o quanto é uma profissão gratificante e bonita.

Não penso muito sobre o meu futuro, somente vivo o presente pensando em fazer um futuro melhor pra mim, mas

pretende me tornar uma profissional dedicada, experiente  
e boa no cominho que eu escolher seguir. 



## ANEXO D- Escrita final de Lúcia

### Relembraças

A vivência quase que apaga nossas lembranças remotas de trajetória da vida. Preciso parar o tempo e buscar meios de reavivar o espírito do tempo entre, os coloridos e as aremas, em conseguir ativar ponte que acessa o caminho da Infância.

Nascida em Paracatuba e criada em São João de Heriti, ambos no Rio de Janeiro. Senhava em decifrar e compreender o significado das letras que se misturavam em meio, as fotos e ou desenhos, de livros e revistas e consegui esse feito entorno de meus 10 anos.

Desde então me um universo de brincadeiras e peraltices com a garotada da sua diárida minha infância, mas com extrema persistência em aprender. Nesses ciclos passei da alfabetização (da professora de todos na redondeza) para uma senhora professora mais conservadora, carrancuda e que fazia uso de palmatórias. Nessa cada lição devia ser copiada no caderno e resolvida imediatamente, bem como, os deveres de casa que não poderiam

kajoma

chegar incompletos no dia seguinte.

Entre as diversas disciplinas, a leitura e redação eram cobradas.

Lembro que aos 12 anos já cursava o antigo primário na Escola Suiça em Pelotas/RS onde finalizei e, em seguida, fui para o ginásio na Escola Estadual Rotham Pedro de Farias em Cavalcanti. Em 1980 concluí o Ensino Médio na Escola Estadual Olavo Bilac em São Cristóvão enquanto Técnico em Contabilidade e ingressei no mercado de trabalho.

O Sonho de participar do vestibular me concedeu entrar para Graduação em Engenharia Civil, mas tive que ser interrompido devido a realidade de vida, contudo a educação e aprendizagem sempre foram fatores constantes em minha vida onde pude vivenciar muitas linguagens e interagir com culturas diversificadas diante das oportunidades que a vida concedeu e, em 2012 retornei a universidade junto com minhas filhas. Hoje somos graduadas. Eu me graduei em Bacharelado Serviço Social e pós graduada em Políticas Sociais e Serviço Social e atuando na área em gestão de políticas públicas. ©



Meu pai "Plauriano" analfabeto e foi atuante no movimento sindical, mãe não conheci, mas fui criada por "Jandira" que se dedicou junto com meu pai na criação minha e de meus três irmãos. Ela era Técnica de Enfermagem e tomaram-se por onde morássemos os secretistas na redondeza.

Mas, o desejo de me aprofundar na área educacional me trouxe para nova graduação em Pedagogia e participando desse projeto me envolvi em refletir, em grupo, e de individual sobre essa atuação e contribuições enquanto futuros profissionais pedagógicos. Toda essa experiência só me confirma os anseios e inquietudes em me qualificar para atuar de forma mais eficiente nesse universo aprofundando e ampliando meus conhecimentos.

Pretendo continuar sob domínio de minha vontade nessa construção e percepção de desenvolvimento contribuindo por onde estiver em prol do acesso ao direito do saber e aprendizado à população visando ser um agente transformador de uma sociedade mais equânime e justa.

## ANEXO E – Escrita final de Ariana

Escrita final

2014

Me chamo  
30 de agosto de 1999 uma cidade de Duque  
de Caxias localizada no estado do Rio de Janeiro,  
mas onde passei minha infância foi em São  
João de Meriti onde eu costumava brincar de  
bola, pipa, carrinho, pique, pião, de tudo um  
pouco menos de professora.

Minha mãe tem o fundamental completo,  
mas meu pai nem isso. Os dois sempre in-  
centivaram a mim e ao meu irmão mais  
velho a estudar. Meu irmão por sua vez não  
fazia muita questão dos estudos, mas eu  
sempre fui estudiosa mesmo com o pouco  
aproveitamento escolar devido a falta de  
estrutura do ambiente e até mesmo dos  
professores.

Minha matéria favorita era Ciências e eu  
descobri isto por acaso quando por falta de  
professor eu peguei o livro dialético e li sozinho  
a ponto de ficar apaixonada pelo Sistema Solar!

Meus pais não deixaram explícito para  
mim se queriam uma profissão específica para  
eu seguir, então tudo fluiu naturalmente.

Minha primeira experiência escolar foi a  
de choro, seguido de felicidade por ter porquinho  
Me lembro de brincar de massinha, de fazer  
atividades para colorir, de comer música do  
lanchinho/Seide e do Orar ao entrar na escola.

Apreendi a ler aos 4-5 anos, a Tia Wanar  
fazia sons com a boca para identificar as



letras. Ao decorrer do tempo me vi odiando matemática e qualquer coisa que envolva números. Hoje com 20 anos não mudou, exatos me causa arrepios.

Hoje trabalho com a Educação Infantil em uma creche localizada em Figueira - M.G. Amo o que faço e teria a escolha de Pedagogia outra vez se fosse preciso. A extensão do meu curso normal me fez aprender mais sobre o mundo da Educação e isso me fez ter certeza de ser professora.

Não costumo planejar meu futuro, mas me imagino estendo com vocês.

## ANEXO F- Escrita final de Alice

### Escrita Final.

Sou Alice, nasci em 25 de fevereiro de 1992 em Laranjeiras no Rio de Janeiro. Fui criada por minha avó materna em Nilópolis, durante a minha infância brinquei bastante com meus colegas vizinhos de queimado, pique-esconde, bandeirinha e todas as brincadeiras de rua da década de 90.

Meus pais possuem o ensino médio completo, mas nenhum deles ingressou na faculdade, a minha avó que me criou nunca disse uma profissão exata e a única coisa que ela dizia era que eu e minha irmã mais nova tínhamos que estudar e fazer faculdade.

Minha primeira experiência escolar foi aos 4 anos em uma escolinha que ficava na rua da minha casa, durante a educação infantil eu gostava muito de ir a escola e brincava muito de escolinha em casa ensinando dever para as bonecas.

Aos 6 anos meus pais passaram por dificuldades financeiras e fiquei um tempo sem ir para a escola e por conta disso, meu pai fazia vários exercícios em casa comigo no qual eu fazia várias repetições silábicas e exercícios grafomotores em um caderno de caligrafia, me lembro de odiar tudo isso. Porém ele fazia esses exercícios todos os dias até que eu aprendesse a ler e foi assim que eu aprendi a ler.

Eu estudei todo o meu Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Colégio Estadual Aydano de Almeida, hoje eu sou funcionária pública mas não atuo na área da educação.

Hoje eu curso Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como expliquei acima não escolhi esse curso mas penso em ser professora e também atuar como Pedagoga não só na área educacional, mas também no campo hospitalar e empresarial. Para isso pretendo fazer cursos de pós graduação nessas diferentes áreas.

Futuramente me vejo formada e atuando como Pedagoga em algum desses 3 campos, ainda não sei qual deles irei gostar mais por isso pretendo passar por todos eles e escolher qual deles irei atuar.

## ANEXO G- Escrita final de Helena

Meu nome Helena. Mas se Nova Iguaçu no dia 15 de agosto de 1981. Tive uma infância maravilhosa, guarda um excelente recordações em minha memória e coração. Gostava de brincar de faz de conta, casinha, bonecas. Meus pais não tiveram oportunidade de estudar, mas são alfabetizados. Não tenho lembrança deles dizendo o que gostariam que eu fizesse quando era pequena; já maior eu me lembro do meu pai dizendo que gostaria que eu fosse médica (sonho que ele não conseguiu realizar).

entrei na escola com 4 anos e já conhecia algumas letras e fui alfabetizada com facilidade aos cinco anos por uma professora que jamais esquecerei. uma situação marcante eram as histórias que criavam os junto com ela. seguir meus estudos sempre com dificuldade em matemática, mas com muita afinidade com disciplinas humanas ( história, literatura, geografia). Sempre gostei de ciências e biologia.

Mãe ensino médio cheguei a ganhar um concurso de redação e fui eleita editora-chefe do jornal da escola. Tentei concursos militares e vestibulares, mas sem êxito. Desisti. Achei que o universo acadêmico não era para mim. Por isso, fui me dedicar a outras coisas: trabalhei e, casei e fui mãe.

Em 2004 tentei novamente foi aprovada em ciências biológicas pelo CEDERJ, mas estava com bebê de 3 meses e não consegui prosseguir, abandonando no terceiro período. Com meu filho já grande e estabilizada no serviço público decidi fazer o Enem e fui aprovada em alguns cursos incluindo pedagogia na Universidade Federal rural do Rio de Janeiro. Confesso que não era uma das minhas opções, mas decidi agarrar essa oportunidade e hoje vejo que foi uma ótima decisão.

Atualmente me encontro na reta final do curso escrevendo o trabalho monográfico e me sinto feliz em ter escolhido a pedagogia.

Espero conseguir trabalhar na área e prosseguir com minha formação (mestrado e doutorado), mas tenho medo e estou bastante preocupado com minha situação atual na universidade, pois estou com bastantes dificuldades em concluir a monografia.



ANEXO H- Escrita final de Rebeca

Fui nascida no dia 14 de outubro de 1994, na cidade de Nova Iguaçu, localizada no estado do Rio de Janeiro.

Na minha infância, morei em Queimados, ao lado dos meus familiares por parte de pai. Durante esse período eu brincava muito com os meus primos e adorava me imaginar como professora de uma escolainha. Quando tento recordações da minha infância, penso em como esse época era boa, cheia de imaginação, aventuras e poucas preocupações.

Meus pais não ingressaram no ensino superior. Meu pai, Alcinés, estudou até a quinta série do ensino fundamental. Ele abandonou os estudos para trabalhar e ajudar a sua família. Já a minha mãe estudou toda a educação básica, mas deixou de trabalhar para me criar e criar os meus irmãos. Eles sempre se preocuparam com a minha educação e desejavam que eu fizesse médica ou professora de história.

A minha primeira experiência escolar em uma escola de Austin, chamada Algodão Doce. Os meus estudos de alfabetização e literamento começaram em casa, através da minha família que me incentivava com a contação de histórias, por volta dos 3 anos de idade. Nessa época eu gostava de me im



quinar como professora e, por isso, logo quis aprender a ler e a escrever. A minha alfabetização foi muito boa, tive professora máximas que tinham muito afeto e preparavam aulas sempre diferentes que unificavam os educandos e produziam muitos aprendizagens, me lembro de aprender a ler e escrever através de trabalhos ou atividades em conjunto com os meus colegas de classe.

na fase em que fui adolescente, estudei em uma escola municipal, que era denominada Emília. Atualmente trabalho dando aulas de xerico dentro da minha casa curso pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Estudei esse curso porque, depois de psicologia, sempre quis trabalhar como professora e contribuir dentro dessa profissão para construir uma educação diferente e emancipatória.

por fim, no futuro, me imagino sempre estudando e também dentro de uma escola pública, sendo uma educadora que se inspira em Paulo Freire e compartilha na leitura. Para isso eu pretendo sempre me colocar a dispor dos meus alunos, compreendendo que eles são sujeitos ativos, críticos, sociais e produtores de conhecimento.

## ANEXO I – Escrita de Elizabeth

Minhas memórias começam ainda na pré escola, quando minha mãe me levou a escola pela primeira vez. Eu tinha 5 anos, e naquela época a escola mesmo só começava aos 7 anos, na primeira série. Me lembro de ficar muito feliz, sempre quis ir a escola.

Depois disso, me lembro do meu processo de alfabetização, já na escola pública, aos sete anos. O processo todo era muito mecânico, onde estudávamos as famílias, (da, de, di, do, du), e seguindo um processo todo impessoal, onde nada daquilo fazia sentido pra nós, decorando frases como, Vovó viu a uva, O peito do pé do Pedro é preto, e por aí vai. Mas seguimos a orientação da professora, e fomos alfabetizados.

Seguindo em frente nas minhas recordações, me lembro de uma professora de que não gostava, pois era muito rígida, e muito distante, jamais nos tocava, ela era da segunda série, me lembro de ter pedido para mudar de turno várias vezes à minha mãe, e também fiquei com medo de ir à escola por uma semana, minha mãe conversou comigo, e me convenceu a suportar a professora.

Mais a frente no tempo, já na terceira série, me lembro de ter que decorar a tabuada, havia prova oral sobre ela, e a professora ficava com a régua na mão, e batia na palma de quem errasse a tabuada, nem dormi naquela semana, tive pesadelos, mas para minha sorte, eu acertei tudo, e ganhei um bombom.

Na quinta série, o professor de artes cênicas virou professor de português, e aplicava a régua em quem abria a boca para reclamar dos seus textos.

Na sétima série, a escola foi roubada enquanto estávamos em aula, foi terrível e apavorante, mas nossa professora nos defendeu. No final do ano a diretora e as duas merendeiras foram presas por desvio de merenda escolar, eu notava sempre que a comida chegava, mas só nos serviam danone com biscoitos e fruta. Minha mãe denunciou na CRE junto a outros pais, a polícia esteve lá, e ela foi algemada na hora da entrada, enquanto estávamos na formatura. Eu vibrei lógico, começava então o despertar de minha consciência, meu senso de justiça, e o valor da educação para todos nós.

E minha vida escolar sempre teve estes episódios inacreditáveis e nada felizes. Queria que isso tivesse cessado no primeiro segmento do ensino básico, mas seguiu adiante até o terceiro ano do meu ensino médio. E isso porque eu era considerada boa aluna, não faltava ou fazia bagunça, fazia meus deveres e ajudava sempre meus professores, escrevia no quadro, e sempre era representante, mas acredito que o despreparo e a falta de perspectiva, fazem nossos professores seguirem reproduzindo essas práticas antipedagógicas e até violentas para com os alunos.

Certa vez um professor de educação física mandou as meninas deitarem no chão, enquanto os meninos passavam por cima de nós. Isso tudo porque estávamos com cólicas e menstruadas, e nos recusamos a jogar futebol. Contudo, não deixei por menos, assim que acabou a tortura, eu liderei minhas amigas a secretaria e denunciemos o professor à diretora Rejane (ótima), e ela o suspendeu e o denunciou por lesões corporais de natureza leve, enfim.



No ensino médio eu engravidei no primeiro ano, era um menino, foi quando meu tormento na escola voltou. Ninguém falava comigo, nem os professores, e sofri bullying das meninas sempre que estava sozinha. Parei de ir à escola, e fiquei reprovada em três matérias, quando eu perdi meu bebe com 32 semanas, decidi sair da escola, e ir pra outra que ninguém me conhecia, meu avo financiou o resto do meu ensino médio e a dependência no segundo ano. Mas nunca pensei em largar a escola.

Mas nem tudo foi ruim, tive ótimos professores, que me incentivaram, que me inscreveram em concursos de literatura, que me fizeram querer ser uma pessoa melhor. Claro que desviei meu rumo até este momento, fiz direito, trabalhei na defensoria pública por dois anos como estagiária, me casei com minha alma gêmea, tive três lindos filhos, que ainda me dão muito trabalho, e muitas alegrias também.

Tenho certeza que toda essa minha trajetória me encaminhou para este lugar, para querer fazer o melhor para os outros. A maternidade, neste caso, foi essencial para a mudança de carreira que tomei em minha vida. Eu desejei dar a melhor educação para meus filhos, e isso me trouxe a pedagogia.

Quando ingressei na pedagogia da UFRRJ, me senti no meu curso, senti como se finalmente estava no lugar certo, e fazendo aquilo em que acreditava. Nunca me senti assim no direito, sempre fui aplicada, e conseguia bons resultados, mas não me preenchia.

Com isso, senti ainda mais, que o dever dos educadores é ajudar os educandos a se conhecerem, a se amarem e amar os outros. Que a educação benéfica passa pelo amor, pelo bem, pelo olhar interessado e atendo do mestre. Devemos educar com amor.

Pensando em todas essas questões, acredito que minha consciência de classe, meu espírito corajoso, meu senso de justiça social, e minha determinação me fizeram querer dar minha contribuição a sociedade, sendo professora do ensino básico, tentando deixar de lado tudo de ruim que vivi na escola, e me inspirando naqueles mestres que tanto me ensinaram e me inspiraram a ser melhor.

Finalizo minhas memórias com meu desejo de me formar e ajudar na educação não somente de meus filhos, mas na educação de todas aquelas crianças que cruzarem minha sala de aula e minha vida.

Acredito que meu processo de alfabetização poderia ter sido melhor, mais humano, mais divertido e mais proveitoso com certeza. E pretendo dar o meu melhor para ajudar as crianças neste processo tão importante em nossas vidas. Eu desejo trabalhar com educação infantil, e em como este ambiente pode ser alfabetizador.

Peço desculpas se me alonguei demais, mas quando começo, fico com preguiça de parar.

Um grande beijo Renata, e meu desejo de que nossas carreiras sejam bem sucedidas.

Bonne chance.