

MEMÓRIAS E SABERES DE ALFABETIZADORAS

vozes e letras no cenário da atualidade¹

DÉBORA ORTIZ DE LEÃO



contexto
educação

RESUMO

A escrita desse texto iniciou-se, como sempre acontece, com o espaço de uma página em branco. Este espaço cedeu lugar, aos poucos, à produção de reflexões feitas a partir das narrativas de três professoras alfabetizadoras que atuam em uma escola pública da cidade de Santa Maria/RS. Assim sendo, inicialmente conduzo algumas interlocuções teóricas necessárias para o intercâmbio das idéias propostas para, logo após, lançar mão das vozes e letras dessas professoras, tentando compreender a trajetória de construção de seus saberes, especialmente aqueles que se referem às relações estabelecidas com a leitura e escrita nas histórias de vida. Pretendo, assim, evidenciar os modos como essa relação constituiu-se na vida de cada professora e, ao mesmo tempo, as possíveis relações

com o instituído da nossa sociedade. Há várias reflexões possíveis de serem feitas a partir desse texto. Em se tratando de formação de professores, no entanto, é preciso considerar a história de vida de cada pessoa na possibilidade de resignificação de suas práticas.

Palavras-chave: alfabetizadoras, formação de professores, saberes docentes.

MEMORIES AND KNOWS OF ALPHABETIZING voices and letters in the scenery of the present time

Abstract: *The writing of this text has begun, as it always happens, with the space of a blank page. This space gave up place, little by little, to the production of reflections done starting from the narratives of three alphabetizing teachers that act at a public school of Santa Maria/RS. Like this, initially I lead some necessary theoretical dialogues for the exchange of the ideas proposed, soon after, to throw hand of the voices and those teachers' letters, trying to understand the construction of their know, especially those that refer to the established relationships with the reading and written in the life histories. I intend like this, to evidence the manners as this relationship was constituted in each teacher's life and, at the same time, the possible relationships with the instituted of our society. There are several possible reflections that can be done from this text. However, when treating of teachers' formation, it is necessary to consider the history of each person's life in the possibility of other significations of its practices.*

Keywords: alphabetizing, teachers formation, teacher knows.

PALAVRAS INICIAIS

Dentre tantos modos possíveis de se olhar para as questões da formação docente, escolho, neste texto, uma abordagem que privilegia as narrativas orais e escritas de três professoras alfabetizadoras. Nesse sentido, proponho-me a acompanhar de maneira mais detalhada seus processos formativos, especialmente aqueles que dizem respeito aos saberes construídos em relação à leitura e escrita no decorrer de suas histórias de vida.

Algumas interlocuções teóricas tornam-se necessárias, pois auxiliam no traçado de um mapa (Santos, 2002, p. 224) de intencionalidades, ao mesmo tempo em que delimitam as fronteiras dos territórios que serão explorados. Além disso, facilitam o desenrolar das idéias enquanto esses lugares são percorridos.

Inicialmente proponho, neste texto, uma aproximação com a dimensão simbólico-imaginária das professoras alfabetizadoras. Para tanto aceito o desafio de estabelecer uma interlocução com a teoria do imaginário social que, a meu ver, oferece a possibilidade de um outro olhar para as questões educacionais, longe dos costumeiros determinismos que acabam mutilando pensamentos e ações, na medida em que desconsideram algumas dimensões do ser humano, como a subjetividade, a criatividade, entre outras.

Sendo assim, penso que o próprio conceito de imaginário social, em Castoriadis (1982), traz contribuições importantes. Essa conceituação nos permite entrever o deslocamento de sentido entre o que já havia e que agora pode ter outras significações. Para ele, o imaginário “não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos” (p. 13).

A concepção de criação na obra de Castoriadis refere-se à perspectiva do novo, entre aquilo que *é* e um possível *dever ser*. Para Oliveira (1997, p. 10), “o desdobramento dessa constatação filosófica aponta para uma radicalidade do conceito, colocando o homem como um ser que cria alteridade e, sendo fonte de alteridade, altera a si mesmo”. Essa compreensão permite-nos vislumbrar a

possibilidade de as pessoas modificarem suas intervenções no mundo, a partir do momento em que investem suas ações de outros sentidos. Com isso, quero dizer que, para compreender as representações² imaginárias das professoras alfabetizadoras, é preciso, antes de mais nada, entender que tudo o que nos diz respeito está indissociavelmente ligado ao simbólico. Segundo Castoriadis (1982, p. 154) “o imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para ‘exprimir-se’, o que é óbvio, mas para ‘existir’, para passar do virtual para qualquer coisa a mais. (...) e, inversamente, o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária”.

Baczko (1985) também colabora com as reflexões presentes neste texto no sentido de que se possa pensar o imaginário a partir de sua relação com o social. Para tanto ele afirma que “através dos seus imaginários sociais, uma coletividade designa sua identidade; elabora uma representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns (...)”, fazendo com que esse imaginário regule a vida coletiva, por meio do exercício da autoridade e do poder (p. 309-310).

É preciso considerar ainda que a influência dos imaginários sociais sobre as mentalidades depende da sua ampla difusão e, conseqüentemente, dos meios que asseguram essa difusão. Para Baczko (1985), a propagação dos discursos que veiculam os imaginários sociais altera-se de acordo com os suportes tecnológicos e culturais que asseguram a circulação de informações e imagens. Segundo ele, há dois momentos, nessa evolução, que ficaram marcados como rupturas significativas: a passagem da cultura oral à cultura escrita, que se deu graças à imprensa e à alfabetização; e, por outro lado, o surgimento dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão e o computador.

Dessa maneira, acredito que podem tornar-se compreensíveis os modos como os(as) professores(as), enquanto grupo socioprofissional, colocam-se frente às questões educacionais que tenho proposto; ora imersos numa certa hegemonia do pensamento, ora tentando afirmar-se como indivíduos autônomos e criativos. É o que acontece, por exemplo, quando responsabilizamos a família pelo fracasso dos(as) nossos(as) alunos(as), ou dizemos que eles chegam à escola sem saber “nada”. Estamos, na verdade, traduzindo as representações da sociedade em relação a isso, ao mesmo tempo em que construímos nossas próprias representações.

Refiro-me, também, às expressões utilizadas no cotidiano e que, de certa forma, refletem nossas concepções de homem, de educação e de sociedade, traduzidas nas expectativas de bom aluno(a), de bom professor(a), de escola de qualidade. Enfim, numa gama de representações imaginárias. Com relação a isso Castoriadis (1982, p. 153) nos alerta:

Uma coisa é dizer que não podemos escolher uma linguagem em uma liberdade absoluta, e que cada linguagem se apodera do que “deve ser dito”. Outra coisa é acreditar que somos fatalmente dominados pela linguagem e que só podemos dizer o que ela nos leva a dizer. Não podemos jamais sair da linguagem, mas nossa mobilidade na linguagem não tem limites e nos permite tudo questionar, inclusive a própria linguagem e nossa relação com ela.

Oliveira (1998, p. 65) aborda a linguagem “não como um âmbito abstrato, mas como a esfera que tem a ver com o fazer e, tudo o que fazemos ocorre na linguagem”. Essa abordagem sobre a linguagem está relacionada aos aspectos ligados aos sentidos que atribuímos ao que fazemos enquanto sujeitos da educação, como seres que “viajam” por linguagens.

SABERES, PALAVRAS E SENTIDOS...

De acordo com Paz (1998, p. 30), “*la palabra es el hombre mismo. Estamos hechos de palabras*”. Essas expressões ganham sentido nesse conjunto de palavras em que eu também, aqui, coloco sentido. Segundo Larrosa (2002), as palavras são produtoras de sentidos, criam realidades e podem também funcionar como fortes mecanismos de produção da subjetividade³.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (p. 21).

A partir dessa idéia quero refletir um pouco sobre o sentido da palavra *saber*, uma vez que a utilizamos, neste trabalho (no plural: saberes), para designar os conhecimentos, o saber-fazer, as habilidades, as competências que os(as) professores(as) mobilizam no seu cotidiano de sala de aula para dar conta de suas tarefas.

Tardif (2002) considera que o saber é sempre o saber de alguém que atua em um espaço, realizando um trabalho com um objetivo e, complementa afirmando:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com sua relação com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (p. 11).

Sendo assim, a intenção de uma abordagem baseada na proveniência social dos saberes, ao que tudo indica, está relacionada à idéia de que o saber profissional está inserido “na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (p. 64).

MEMÓRIA DOCENTE: lembrar e reconstruir

Os estudos sobre a memória têm sido considerados como fontes importantes para analisar as narrativas das professoras alfabetizadoras. Isso se deve, neste caso, a uma proposta de revalorização da memória do Magistério, realizada aqui pelo registro das lembranças dessas professoras e, paralelamente, às questões da memória ligadas à formação e à autoformação.

Por isso estabeleço mais uma filiação ao pensamento de Bosi (2003) quando esta autora afirma que, “na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” (p. 55).

É, portanto, no estudo das memórias das professoras que busco a compreensão dos seus processos formativos e uma maior aproximação de suas representações imaginárias. Memória mediante a qual os sujeitos organizam suas lembranças do passado, ressignificando-as no tempo presente.

Partindo dessa idéia, penso em trabalhar com a memória, tentando conhecer as experiências dos sujeitos, seus significados e a forma como essas experiências marcaram as trajetórias de vida, aos poucos reveladas ao contar e/ou ao escrever sobre si e sobre suas lembranças.

Acredito que ouvir o que os professores e professoras têm a dizer é o primeiro passo numa tentativa de trazê-los(as) para um cenário que os valorize como produtores de saberes. Pretendo, assim, propor alternativas de debate que considerem e evidenciem os saberes dos professores, pois como assegura Boaventura Santos (2002, p. 30), “necessitamos de um pensamento alternativo de alternativas”. Para tanto é preciso percorrer um caminho diferente, situando professores e professoras, em processo de formação inicial ou continuada, no centro das investigações, resgatando suas histórias de vida. Sabemos que mediante estudos que dialogam com a memória pessoal e a memória coletiva é possível recuperar saberes que provêm das práticas. Mais do que isto, reelaborando esses saberes com o auxílio da memória, o(a) professor(a) reconstitui partes da sua história, pois a maneira de ensinar de cada um é construída ao longo de sua vida, nos mais variados momentos.

HISTÓRIAS DE VIDA: caminho de autoformação

A utilização das histórias de vida, como estratégia de compreensão da realidade, traz à tona as vivências, as experiências e também os sentidos que os sujeitos possam lhes dar por meio dos relatos autobiográficos. O método biográfico histórias de vida tem a possibilidade de redimensionar a prática pedagógica dos professores e professoras, partindo de suas vivências anteriores e confrontando-as com a realidade em que estão atuando, mediante reflexões que procuram compreender suas escolhas e concepções sobre ensinar e aprender, ou seja, seus processos formativos, utilizando-se de relatos orais e/ou escritas autobiográficas.

O estudo sobre escritas autobiográficas de professores e professoras vem sendo considerado uma fonte importante de investigação da profissionalização e dos saberes privilegiados e construídos nas práticas docentes.

Além disso, pesquisas inspiradas em estudos de Nóvoa (1995a) partem das histórias de Vida, inserindo a Vida e o ofício desses profissionais da educação no centro das investigações, considerando a importância de se conhecer e se reconhecer enquanto docentes e, ainda, procurando as interfaces entre aspectos pessoais e profissionais presentes na formação. As abordagens autobiográficas nos espaços educativos surgem da vontade de produzir um outro tipo de saber, mais próximo das realidades e do cotidiano dos professores e professoras.

Segundo Catani (1997, p. 32-33) a partir dos anos 80 têm emergido propostas de utilização das histórias de vida e relatos autobiográficos como estratégias de investigação e de formação, pois “ao mesmo tempo que os leva a desenvolver um trabalho de desconstrução das imagens que a memória oficial guardou de sua profissão, possibilita que eles reconstruam um modo próprio de se perceberem”, desencadeando novas formas de estudar a prática e as carreiras dos profissionais em questão.

De acordo com Goodson (1995), o estudo das histórias de vida dos professores tem se tornado muito importante para a análise do currículo e da escolaridade e, complementando, afirma que o que está faltando no mundo do desenvolvimento desta categoria profissional é justamente a voz do professor.

AS NARRATIVAS E OS SABERES DE PROFESSORA

A seguir apresento algumas narrativas das professoras. Suas vozes e letras foram analisadas mediante três questões que surgiram a partir das minhas experiências profissionais e tornaram-se abordagens centrais de uma pesquisa que contou com a colaboração de três professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do município de Santa Maria/RS.

Que saberes as professoras alfabetizadoras mobilizam no seu cotidiano de sala de aula? Como a relação com a leitura e a escrita foi sendo construída ao longo de suas histórias de vida? Como esta relação interfere (ou não), em seus saberes da ação pedagógica?

Essas questões são fruto de inquietações sobre essa temática, sobre o tipo de conhecimento normalmente produzido sobre o assunto, e, especialmente, sobre a maneira como os saberes dos(as) professores(as) vêm sendo abordados nos cursos de formação.

É importante ressaltar que a decisão das professoras em autorizar a divulgação do seu nome leva a crer que estão, realmente, dispostas a contribuir com trabalhos que recolocam os(as) professores(as) no cenário da atualidade, possibilitando-lhes sair de um lugar de anonimato. Esse lugar foi o ponto de partida de onde saímos para essa jornada de estudos, reflexões e conflitos. Uma viagem que foi sendo percorrida à medida que se ofereceu uma escuta a professoras, que inicialmente afirmavam não ter nada de importante para contar, mas, como nos afirma Boaventura Santos (2002, p. 224), “de nada valeria desenhar mapas se não houvesse viajantes para os percorrer”.

Com idades aproximadas e tempo de experiência que varia de um a quinze anos na alfabetização, essas professoras falaram, inicialmente, do encanto da infância nas lembranças sobre as brincadeiras com os irmãos, as histórias contadas pelas avós, a presença dos pais e suas primeiras tentativas de comunicação por meio da língua escrita. As professoras *Nilva*, *Marci* e *Maristela* trouxeram para o cenário atual, aquelas histórias em que o ambiente familiar contribuiu para que se transformassem em mulheres dispostas a buscar seu espaço no mercado de trabalho. As três professoras pertencem a famílias cuja situação econômica, na época, não lhes permitia vislumbrar outras possibilidades que não fossem pela escolarização. Aliás, é preciso que se diga que a escolarização continua sendo importante instrumento de cidadania e de ascensão social. Essa é uma das representações imaginárias contidas nas narrativas das professoras. A professora Nilva, por exemplo, disse que seus pais se empenharam muito para que ela e seus irmãos estudassem: “*Qualquer sacrifício eles fizeram! Mas sempre tudo assim, dentro de um clima de honestidade, de trabalho, de coisas assim... Mas eles sempre sa-lientaram a importância da gente poder mudar um pouco história, né... através do estudo... de coisas assim*”.

A professora *Maristela* fez questão de ressaltar esse empenho dos pais: “*Foram pessoas batalhadoras e que conseguiram, né... ter uma atenção assim!... Mas sempre trabalharam, sempre nos incentivando a estudar... Tanto que eu, quanto os meus irmãos, de cobrar assim... Eles não tinham estudo pra eles, mas nós, eles sempre tentaram!*”

As professoras narraram suas brincadeiras de infância e os modos como foram se aproximando da leitura e da escrita durante esse período. Lembro Paulo Freire quando diz que, para ele, “a leitura da palavra foi a leitura da palavra mundo” (2001, p. 15). E para as professoras *Marci, Nilva e Maristela*, como terá acontecido essa aproximação com a leitura da palavra?

Elas narraram semelhanças e diferenças no modo como foram sendo apresentadas ao universo letrado. Semelhanças quando a aproximação com os livros se deu nos momentos em que puderam ouvir histórias contadas por familiares. Diferenças, poucas... Talvez na forma como cada uma foi apresentada a esse universo de vozes, símbolos e palavras. A mãe que lia um livro, a avó que contava uma história, os irmãos mais velhos que traziam tarefas da escola. Presenças marcantes de muitas pessoas na vida das professoras.

“*Eu tinha uma curiosidade mórbida pelas letras!*” disse-me a professora *Nilva*. Uma curiosidade que foi sendo pouco a pouco ampliada com os recursos que dispunha. Para Chartier (1996, p. 25), “muitas crianças aprendem dessa forma, em suas famílias, que os escritos existem, que os adultos os utilizam e há nisso algo que desencadeia uma curiosidade precoce acerca dos sinais gráficos e das mensagens que eles contêm”. Isso, porém, é apenas o início, é preciso que os adultos demonstrem que estão lendo, comentando seus atos cotidianos de leitura e, assim, estimulando ainda mais a curiosidade dos futuros pequenos leitores. Essa curiosidade pode desenvolver-se ou extinguir-se de acordo com as respostas do meio às perguntas, às descobertas e também em relação às observações da criança.

As professoras falaram, também, de uma época em que os recursos eram escassos. Em uma de suas narrativas a professora *Marci* disse assim: “*A gente não tinha caderno, revista, livrinho de historinha. Não tinha nada. A não ser o material que os irmãos mais velhos traziam do colégio. Daí a gente devorava! Muitas vezes estraguei os livros dos meus irmãos!*”.

A memória das professoras, todavia, também trouxe à tona algo, no mínimo, curioso. A relação com a leitura e a escrita durante os anos iniciais aparece nas narrativas das três professoras como sendo duas atividades desvinculadas e seqüenciais. Inicialmente lembraram de atividades relacionadas com a escrita, para somente mais tarde relacioná-las à leitura. Por esse motivo as narrativas também estão nesta ordem, justamente para exemplificar as representações das professoras em torno dessa, que me parece ser, uma das heranças mais fortes, enraizadas em nossa cultura letrada: a crença de que primeiro se aprende as letras, para somente após o domínio do código escrito obter acesso à leitura.

E na cartilha falava da geada. Tinha geada... que era o gelo... e eu dizia pra professora que essa história parecia a nossa! Tu vê... era uma cartilha de tantos anos atrás, e que ainda... E era uma história que nos aproximava da realidade... achava bem interessante... A história dos dois indo pra escola. Da Élide e do Olavo... (Maristela).

Eu adorava ler! Aprendi a ler rapidinho... entrei com seis anos... não fiz pré-escola. Sempre estudei em escola pública... sempre gostei daquela escola. As professoras eram boas... a qualidade do ensino era boa (Maristela).

Daí eu lembro que eu fazia o que a profe mandava... as palavrinhas da cartilha do guri... seguindo rigorosamente! E daí eu fazia bem ligeirinho e ia ajudar as minhas colegas que não sabiam... (Marci).

Tinha uma profe de 3ª série, eu acho, que trazia bastante livrinhos de historinha. Daí... a gente se vestia... me lembro que tinha uma peça que tinha bruxa, tinha castelo... a gente fez assim uma árvore... não lembro que história era (Marci).

E a professora já colocou a data com letra emendada no quadro... cursiva, né! Encheu o quadro... Isso eu lembro, da data, sabe... Porque o G maiúsculo eu não consegui fazer e eu disse pra ela que eu não sabia fazer aquela letra. Então assim... a alfabetização era silábica (Nilva).

Eu sempre participei. Era uma tagarela! E se hoje a professora dava essa folha inteira para amanhã chegar e dizer lá, eu decorava hoje. Amanhã eu chegava e dizia sem errar nada! (Nilva).

Além dessas recordações sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola, as professoras referiram-se as suas antigas professoras. As lembranças de professores(as) que deixaram marcas na vida de outros(as) professores(as) podem ser analisadas sob dois ângulos. Há aqueles cujas características são desejáveis, modelos a serem seguidos, imitados. Há outros, porém, cujos exemplos devem ser evitados. De qualquer maneira são, também, presenças marcantes que acabam por ser incorporadas nas identidades das professoras. De acordo com Cunha (2000, p. 91), “o que é importante, porém, é a constatação de que os atuais professores são bastante influenciados no seu comportamento pelos antigos e, certamente, poderão influenciar os que virão. Esta é uma vertente que precisa ser considerada, quando se pensar na formação de professores”. Em sua pesquisa a autora demonstra o reconhecimento da importância da pessoa do professor, sua formação pessoal e profissional.

Arroyo (2002, p. 18) reflete sobre os segredos e as artes do ofício de professor, destacando que “o saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias. Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos nós na forma de auto-imagens reconstruídas”.

As lembranças contidas nas narrativas das professoras, no entanto, vão além do tempo da infância. As professoras *Nilva*, *Maristela* e *Marci* tentaram lembrar-se de outros momentos de sua escolarização básica em que a leitura/escrita esteve presente em suas trajetórias de vida.

Maristela contou que a partir da 5ª série estudou em uma escola maior, mais central. Suas disciplinas favoritas eram Educação Física – por causa das olimpíadas – e Português.

Eu sempre gostei muito da parte de Português. Sempre fui muito ligada, pelo fato de eu gostar muito de ler. Então foi a disciplina que me chamou muita atenção. Me marcou muito as professoras. Eu gostava muito, né. Então, aquela fase assim de ficha de leitura... Eu não fazia uma, fazia quatro, cinco! Porque eu gostava muito! Aquele período que ela dava pra gente ler o livro...Eu lia muito... A Borboleta Tília, Cem Noites Tapuias... aqueles livrinhos assim da época. Então, depois teve a fase da Poliana. Poliana menina, Poliana moça... Eram livros que eu gostava muito de ler! (Maristela).

Considerando esse mesmo período a narrativa seguinte, da *Marci*, contém a relação leitura/estudos para provas:

Reprovei na 6ª série! Não tinha mais admissão. Eu lembro que eu fui buscar o resultado sozinha... ia na rua rezando. Aí a profe disse: Não deu! Tu rodou em História. Fui pra casa chorando! Cheguei em casa e disse pra mãe que tinha reprovado em História. Ela disse: Claro! Tu não gosta de ler! Tu não gosta de estudar... não gosta de ler! Taí o resultado! (Marci).

É importante considerar que, durante esse período da escolarização básica, as exigências por parte da escola, da família e do(a) próprio(a) aluno(a) estão centradas na aprendizagem, mas, igualmente, no seu sucesso nos resultados finais. Esse período, porém, também coincide com a fase da pré-adolescência. É o momento em que as meninas e meninos estão mais predispostos a contestar as imposições dos adultos na tentativa de construir e reafirmar sua própria identidade.

Nilva não relatou nenhuma experiência mais explícita em relação às práticas de leitura e escrita nessa fase da sua vida, mas, lembrou sua liderança em sala de aula e sua predileção por professores exigentes. Lembrou, do mesmo modo, da professora de História que, segundo ela, era muito exigente. Ela disse: “*Eu adorava História, mas ela fazia uma prova de História de lascar e eu tirava um notaõ em História*”.

Após as narrativas sobre o período da adolescência, as professoras falaram a respeito da escolha da profissão. Nesse momento foram tramadas com a feminização do Magistério e a estreita relação com o contexto da alfabetização.

Nilva demonstrou desde cedo a certeza de querer ser professora. Sua narrativa evidenciou o seu desejo de ensinar:

Eu te contei que a minha família era bastante pobre, né! Que a gente tinha muita dificuldade, até mesmo na escola pública. E as colegas começaram a perguntar uma pra outra: o que tu vais fazer? Pra onde tu vais? Aí, no final da conversa, uma delas disse: E tu, não falou nada? Eu disse: Eu vou fazer magistério! Eu vou ser professora! Ah! Então tu vais estudar no Madre Júlia?...É!... Mas aí eu entrei pra aula e fiquei pensando: Mas como eu vou estudar no Madre Júlia se aqui eu não posso comprar livros?! (Nilva).

Nilva, contudo, não tinha apenas a certeza de querer ser professora. Já naquela época desejava ser alfabetizadora. Em outra narrativa, assim escreveu: “*Sempre sonhei ser alfabetizadora, pois nunca entendi e aceitei a idéia de alguém não saber ler e escrever*”. Reafirmando essa idéia diz que, “*queria ser professora pra ensinar a ler!*”.

ENCONTROS E DESENCONTROS COM A LEITURA E ESCRITA DURANTE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Durante a formação profissional as professoras relataram as dificuldades enfrentadas por muitos(as) estudantes de curso superior: distância da família, dificuldades de arcar com despesas de moradia e alimentação, etc. Nesse contexto, a reprodução dos textos (xerox), é a alternativa utilizada pela maioria para obter acesso à bibliografia solicitada pelos(as) professores(as) formadores(as).

Fazia muitas leituras... Tenho muitos xerox. Tenho até hoje! Tenho muita coisa assim... E, depois, eram assuntos específicos. Os professores pediam assim tal conteúdo, né! (Maristela).

Nós fazíamos muitos trabalhos em grupo. Eu gostava muito! Então, eu lia e, em cima dessas leituras e da pouca prática que a gente tinha na época... eu acho que a gente tinha que ter muito mais prática do que se teve... (Maristela).

As práticas de leitura e escrita, nessa época, eram realizadas, de acordo com Tardif (2002) segundo um modelo aplicacionista do conhecimento. Ou seja, durante a maior parte do curso as pessoas assistem aulas, lêem, escrevem, estudam, para no final aplicarem esses conhecimentos em um período de estágio. Segundo Garcia (1998), a leitura sem sentido é tão terrível nos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto o é num curso de Graduação ou de Pós-Graduação. Se os(as) alunos(as) apenas lêem para cumprir uma tarefa, jamais descobrirão o prazer de ler e de escrever.

Certeau (1994) situa a leitura/escrita numa relação de produção-consumo. Segundo ele, “a leitura fica de certo modo obliterada por uma relação de forças (entre mestres e alunos, ou entre produtores e consumidores), das quais ela se torna instrumento”.

Sendo assim, as aprendizes de professora, *Nilva, Marci e Maristela*, perdidas nas tarefas que deveriam cumprir, também foram impedidas de descobrir o fascínio da leitura e da escrita. Como afirma Garcia (1998, p.26), seria preciso que nos cursos de formação de professores se pudesse “ler para aprender o que antes não sabia, desvelando o mundo fantástico do conhecimento. Ler para mergulhar no mundo maravilhoso da fantasia. Viajar com o autor pelo mundo mágico do conhecimento e da criação, do real e do imaginário” e não apenas ler (e escrever) para conquistar uma titulação.

De acordo com as narrativas, somente a professora *Marci* se lembra que lhe foi proporcionado vivenciar uma experiência rica com a leitura e escrita durante a formação profissional, por ocasião da produção de um livro durante a disciplina de Filosofia da Educação.

Chamou-me a atenção o título, bastante sugestivo: “Do silêncio à palavra”. Há uma coincidência inusitada entre o título do livro e a proposta de dar voz às professoras. Este livro, contudo, tem seus sentidos alargados a partir de outros aspectos. Ele representa, em primeiro lugar, a possibilidade de realização de uma proposta metodológica diferenciada na disciplina de Filosofia da Educação. Esse trabalho foi desenvolvido com os(as) alunos(as) do curso de Pedagogia da Fidene/Unijuí (Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado) na década de 80, sendo publicado no ano de 1985. Mais do que uma proposta para o desenvolvimento das aulas da disciplina de Filosofia da Educação, porém, esta obra representa também, uma tentativa de democratização da palavra. Na introdução do livro a professora organizadora escreve:

A palavra vem sendo silenciada paulatinamente e as pessoas não se pronunciam mais para denunciar seus problemas ou para reivindicar seus direitos, ou ainda para assumir suas responsabilidades.(...) A disciplina de Filosofia da Educação vem se preocupando com a imobilidade que toma conta também dos atuais ou futuros professores, em especial os que são alunos do curso de Pedagogia da Fidene, principalmente no que diz respeito ao uso da palavra falada e escrita, isto é, da palavra vivida. A palavra é a própria existência humana e quem não faz uso dela está negando a existência e anulando-se como ser humano (França, 1985, p. 1).

Além disso, o entusiasmo com que a professora *Marci* se refere a esse trabalho parece não deixar dúvidas que tenha resultado numa proposta de sucesso, pois, segundo ela, “*Eu não gostava de ler, né! Daí, até nessa época a gente leu bastante! A época que eu li mesmo foi na universidade!*”.

Embora se deva considerar a relação existente entre os níveis de escolarização e o letramento da população⁴, a formação, segundo Nóvoa (1995b, p. 25) “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.” E é exatamente nos saberes da experiência que fomos buscar compreender as formas como cada professora, individualmente, lida com o conhecimento.

Para as professoras *Marci*, *Nilva* e *Maristela*, os saberes experienciais ocupam, hoje, um lugar privilegiado no conjunto de saberes do ensino. De acordo com Gauthier (1998), contudo, eles não podem representar, sozinhos, a totalidade do saber docente. É preciso que se considere a importância dos outros saberes como fazendo parte do *corpus* de saberes necessários à profissionalização.

Nóvoa (1995a) considera que deveríamos conceder um estatuto ao saber que emerge da experiência docente, visto que as pessoas adultas guardam como saber de referência aquilo que está ligado a sua identidade⁵. Por isso, ele afirma que “é fundamental fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual” (p. 17).

Isso nos leva a crer que os saberes experienciais deveriam ser o ponto de partida para qualquer formação que se pretenda, especialmente quando se trata de saberes docentes. Esses jamais poderiam ser desarticulados da pessoa(a) do professor(a).

AS ALFABETIZADORAS E SUAS PRÁTICAS ATUAIS

Narrando suas práticas mais atuais, as professoras alfabetizadoras buscaram no seu repertório de saberes as alternativas que julgaram ser mais adequadas para aproximar as crianças dos sen-

tidos do ato de ler e escrever. A professora *Marci* afirma: “*eu estou partindo de histórias, de questionamentos que eles levam para casa, duas a três perguntinhas... A gente trabalhou com a vovó e a mãe, agora no mês de maio. Então me representou que eles aprenderam foi pra já! A palavra vovó, a palavra mamãe, dentro de um contexto... na história, na frase... destacando, escrevendo, desenhando*”.

Não foi somente esta professora que se mostrou preocupada com o sentido de ler e escrever para as crianças. As três educadoras demonstraram essa preocupação em suas narrativas. Para a professora *Maristela*, “*não vai ter sentido a letra se a vida deles não tiver sentido*”. Esta é mais uma demonstração do quanto as professoras alfabetizadoras estão empenhadas em articular os saberes curriculares fundamentais e a experiência social dos(as) seus(as) alunos(as). É preciso considerar, no entanto, que nessas práticas entram em jogo os saberes pessoais de cada professora, que são construídos durante um percurso de vida repleto de significações.

PALAVRAS FINAIS: “procurando encostar as palavras à idéia” (Pessoa, 2001a)

Ao trazer as narrativas das professoras alfabetizadoras para esse texto, procurei evidenciar os modos como os diversos saberes, especialmente aqueles que permitem perceber a relação com a leitura e a escrita, foram sendo construídos no decorrer das suas histórias de vida, tanto no âmbito pessoal como no profissional.

Em alguns momentos essas narrativas revelam como alguns desses saberes estariam sendo mobilizados, atualmente, pelas professoras, no seu trabalho cotidiano em sala de aula.

É importante destacar ainda que a relação que cada pessoa constrói com a leitura e a escrita vai alcançando maior ou menor nível de letramento (Ribeiro, 2003) de acordo com as suas vivências. Esses saberes fazem parte de um repertório e são mobilizados para dar conta das tarefas educativas.

Percebe-se ainda que há, nas narrativas das alfabetizadoras, fortes indícios de que os saberes não têm origem em um único espaço/tempo das trajetórias de vida, não sendo, portanto, gestados somente durante a formação profissional.

Em se tratando de profissionais que exercem um ofício no qual a leitura e a escrita estão, invariavelmente, presentes, como é o caso dos(as) professores(as), a relação com a leitura e a escrita pode ser observada no conjunto das narrativas sobre as práticas atuais. Lançando mão dessas narrativas, penso ter evidenciado os modos como esses saberes podem interferir na ação pedagógica. É preciso lembrar, porém, que o ler e o escrever, como atividades de formação, vêm ocupando um pequeno espaço no cotidiano docente e, sem dúvida, essa seria uma abordagem interessante para outras pesquisas.

Retomando ainda a discussão sobre os saberes docentes, julgo pertinente esclarecer que em momento algum pretendi criar novas tipologias para identificar e/ou classificar os saberes mobilizados pelas professoras alfabetizadoras. Isto porque, de acordo com Tardif (2002), para dar conta do pluralismo do saber profissional seria mais prudente relacioná-lo “com as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente” (p. 63). Por isso, penso que os cursos de formação docente podem alterar algumas representações e práticas dos(as) professores(as), desde que no interior dos debates não se perca a compreensão de que o professor é uma pessoa, e apenas parte dessa pessoa é o professor, como já nos alertou Nóvoa (1995b).

Finalmente, acredito que uma das possíveis vias de acesso ao conhecimento socialmente elaborado seria a continuidade da formação profissional mediante muitas leituras, muitas escrituras e muitos diálogos, como forma de nos mantermos um pouco mais seguros(as) e atualizados(as) em relação à profissão que escolhemos, instituindo ainda, na cultura docente, a escola como espaço formativo.

NOTAS

¹ Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), nível de Mestrado.

² Representações entendidas aqui também como significações, de acordo com Castoriadis (1982, p. 411): “As significações não *são*, evidentemente *o* que os indivíduos se representam consciente ou inconscientemente, ou aquilo que eles pensam. Elas são aquilo, mediante e a partir do que os indivíduos são formados como indivíduos sociais, podendo partici-

par do fazer e do representar/dizer social, podendo representar, agir e pensar da maneira compatível, coerente, convergente mesmo se ela é conflitual”.

³ Termos utilizados aqui de acordo com o sentido encontrado em Oliveira (2000, p. 17). Seria “o modo como cada pessoa se forma” ou como a sua subjetividade é produzida (Pereira, 2000, p. 93 in Oliveira, 2000), também explicita o sentido desses termos em sua pesquisa em torno da produção da subjetividade dos sujeitos, tentando compreender como eles se constituem e se constroem elaborando seus conhecimentos e ações.

⁴ Sobre esse assunto ver análises dos resultados do Inaf em Ribeiro, 2003.

⁵ Identidade, tomada aqui de acordo com Nóvoa (1995a, p. 16), não como um dado adquirido, nem propriedade, nem produto, mas como “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de maneiras de ser e estar na profissão”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BACZKO, Bronislaw. *Imaginação Social*. In: Enciclopédia Einaudi, n° 5. *Anthropos-Homem*. Portugal: Casa da Moeda, 1985.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CATANI, Denice Barbara (org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

FRANÇA, Elvira Elisa. *Do silêncio à palavra: uma proposta para o ensino de Filosofia da Educação*. Campinas: Unicamp, 1984.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GARCIA, Regina Leite. *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1995.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1995.

_____. *Os professores e a sua formação*. Portugal: D. Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. *Imaginário social e escola de segundo grau*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.

_____. De que imaginário estamos falando? *Signos*, ano 19, n. 1, p. 59-71, Lajeado, 1998.

_____. (Org.). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

PAZ, Otávio. *El arco y la lira*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

PESSOA, Fernando. *O eu profundo e os outros eus: seleção poética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. *Poesias*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

_____. Disponível em: www.jornaldapoesia.com.br

RIBEIRO, Vera Massagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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