

Fernanda Zanetti Becalli (Ifes)¹
Cleonara Maria Schwartz (Ufes)²
Camila de Oliveira Fonseca Ribeiro (PMC)³

Resumo: Escrituras autobiográficas e biográficas vêm sendo cada vez mais utilizadas em investigações na área da História da Educação, pois permitem compreender os sujeitos como autores de suas próprias histórias, num tempo e num espaço historicamente dados, no qual assumem um posicionamento, numa postura singular e concreta, dizem e assinam a própria palavra, resgatando a possibilidade de “ser humano”, de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens, produzir com e para o outro. Seguindo esse fio condutor, o presente texto foi produzido no diálogo com narrativas autobiográficas, escritas por professoras alfabetizadoras que atuam em escolas do município de Vila Pavão (Espírito Santo, Brasil), registradas na publicação *Nossas memórias*. Buscamos adentrar, por meio dos textos narrativos, nas representações das professoras sobre os seus próprios processos de aprendizagem da língua materna; sobre as relações estabelecidas entre as docentes e os alunos; e sobre a(s) concepção(ões) de alfabetização que sustentava(m) a fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, na época em que foram alfabetizadas. Metodologicamente, o estudo se configura como uma análise documental, pautada pela análise dialógica do discurso; e teoricamente se ancora no referencial de Bakhtin, de Benjamin e de Nóvoa. Estes diálogos conduzem a reflexões sobre os sentidos e a pertinência das escritas autobiográficas como prática de formação, autoformação e transformação de si.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas. Formação de professores. Alfabetização.

Teachers tell their stories: memories of literacy

Abstract: Autobiographical and biographical scriptures are being increasingly used in investigations in the History of Education area, because they allow the narrators to be seen as the authors of their own stories, in a time and space of historical date, in which they undertake a position, in a singular and concrete stance, they say and sign the word itself, rescuing the possibility of “being human”, of acting collectively on

¹ Doutora em Educação e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus Vila Velha, Espírito Santo, Brasil. E-mail: fernanda.becalli@ifes.edu.br

² Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), campus Goiabeiras, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: cleonara.schwartz@gmail.com

³ Mestre em Ensino de Humanidades e Professora da Prefeitura Municipal de Cariacica (PMC), Espírito Santo, Brasil. E-mail: milarib_2005@hotmail.com

what defines and distinguishes men, produces with and for others. Following this guiding thread, this text was produced in dialogue with autobiographical narratives, written by literate teachers who work in schools in the municipality of Vila Pavão (Espírito Santo, Brazil), registered in the publication *Our memories*. We seek to enter, through narrative texts, in the representations of teachers about their own processes of learning the mother tongue; about related relationships between documents and students; and, on the conception (s) of literacy that supported the initial phase of learning to read and write, at the time when they were literate. Methodologically, the study is configured as a documentary analysis, guided by dialogical discourse analysis; and, theoretically it grounds itself in a Bakhtin, Benjamin and Nóvoa reference. These dialogues lead to reflections on the meanings and relevance of autobiographical writings as a practice of shaping oneself, and self-transformation practice.

Keywords: Autobiographical narratives. Teacher training. Literacy.

Enunciações Iniciais

[...] se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbalize a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. *A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção* (BENJAMIN, 1987, p. 200-201, grifo nosso).

Na tentativa de recuperar a arte de narrar, isto é, de intercambiar experiências no percurso do tempo, de entrecruzar passado, presente e futuro em investigações que tematizam historicamente a Educação, escrituras autobiográficas e biográficas vêm sendo cada vez mais utilizadas (JOSSO, 2004; NÓVOA, 2007; NÓVOA, FINGER, 2010; SOUZA, 2006, 2006a, 2006b, 2008), pois permitem aos sujeitos (pesquisador e pesquisado) rememorar o passado, analisar criticamente o presente, além de possibilitar transformações no tempo futuro. Na formação de professores, tais escritas assumem um caráter emancipatório com possibilidades de ressignificar os modos pessoais, profissionais e sociais de viver em sociedade com os outros.

Nessa perspectiva, as professoras alfabetizadoras são compreendidas como autoras de suas próprias histórias, num tempo e num espaço historicamente dados, no qual assumem um posicionamento, numa postura singular e concreta, dizem e assinam a própria palavra, resgatando a potência de ser humano, de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens, produzir com e para o outro.

O presente texto foi construído em diálogos com narrativas autobiográficas, produzidas por 112 professoras alfabetizadoras⁴ que atuavam ou ainda atuam em escolas públicas municipais de Vila Pavão (Espírito Santo, Brasil) e materializadas na Coletânea *Nossas memórias* (2007). Com a intenção de contribuir com a escrita de uma história recente e ainda presente da alfabetização no estado do Espírito Santo, entendemos que o tempo presente

[...] é, por assim dizer, em princípio e em essência, algo não acabado: ele exige uma continuidade com todo o seu ser. Ele marcha para o futuro e, quanto mais ativa e conscientemente ele vai adiante, para este futuro, tanto mais sensível e mais notável é o seu caráter de inacabado. Por isso, quando o presente se torna o centro da orientação humana no tempo e no mundo, o tempo e o mundo perdem o seu caráter acabado, tanto no seu todo, como também em cada parte. O modelo temporal do mundo modifica-se radicalmente: este se torna um mundo onde não existe a palavra primordial (a origem perfeita), e onde a última ainda não foi dita (BAKHTIN, 2002, p. 419).

Seguindo esse fio condutor, podemos dizer que realizar pesquisa numa perspectiva historiográfica requer do pesquisador a necessidade de entender o presente tanto como memória do passado quanto projeção para o futuro, já que temos “[...] sempre passado no presente, que se faz passado garantindo horizontes de possibilidades de futuro: trabalho de constituição da linguagem (e das linguagens) e dos sujeitos” (GERALDI, 2010, p. 35). A depender do modo de conceber as relações entre presente, passado e futuro, existem diversas formas de fazer história e, portanto, diferentes maneiras de se estudar um passado recente e ainda presente da alfabetização no cenário capixaba.

A Coletânea *Nossas memórias*, fonte principal neste texto, foi elaborada a partir de uma das atividades de formação continuada vivenciadas no município de

⁴ Dentre as 112 professoras alfabetizadoras que escreveram suas autobiográficas, apenas um era professor. Por isso, no decorrer do texto usaremos a expressão professoras para nos referirmos a ambos.

Vila Pavão (ES), por meio do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)⁵. A atividade consistia em sistematizar, através da escrita autobiográfica, as experiências de quando foram alfabetizadas, com ênfase nas vivências, fatos, ideias e sentimentos que as professoras elegeram como mais expressivas.

Metodologicamente o estudo se configura como uma análise documental, pautada pela análise dialógica do discurso, ou seja, pela compreensão da linguagem como uma atividade constitutiva dos seres humanos realizada num processo dinâmico de caráter social e dialógico que se constitui numa *corrente evolutiva ininterrupta* na e pela interação verbal dos interlocutores verbal (seja na interação face a face, seja no discurso escrito), podendo ser compreendida apenas num dado contexto concreto de enunciação, que se materializa por meio da palavra. Teoricamente nos ancoramos no referencial de Bakhtin e seu Círculo (2002, 2003, 2004), Bloch (2001) e Le Goff (2003).

O diálogo com as 112 narrativas autobiográficas permitiu compreender que as professoras, ao narrarem experiências vivenciadas no período de alfabetização, realizaram seus projetos discursivos através da escrita de enunciados impregnados de suas histórias de vida, seus conflitos, afetos, anseios, suas relações com as pessoas e com o mundo que as circundava. E, dentro desse raciocínio, também registraram a respeito de como aprenderam a ler e a escrever, promovendo, assim, reflexões sobre os seus próprios processos de aprendizagem da língua materna; sobre as relações estabelecidas entre elas, os outros alunos e as professoras que as alfabetizaram; e sobre as concepções de alfabetização que sustentavam a fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, na época em que foram alfabetizadas.

1. A Coletânea *Nossas Memórias* (2007)

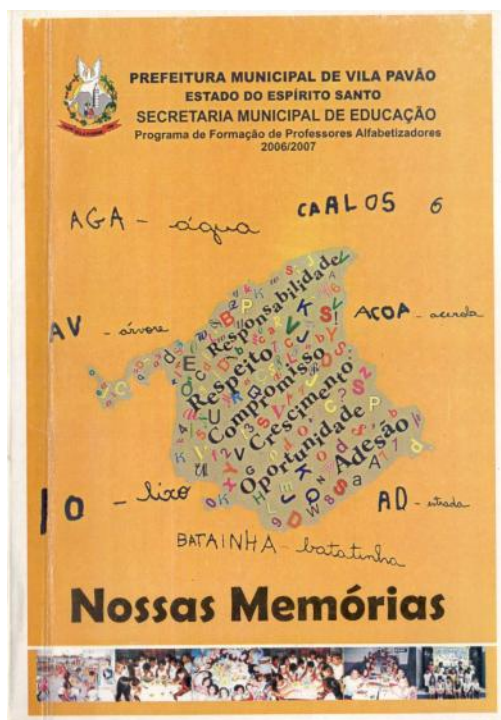
⁵ Diante do objetivo de romper com as *tradicionais* práticas de formação de professores, a SEF/MEC, no período de 2001-2002, implementou um *novo* programa de formação continuada para os professores que trabalhavam especificamente em classes de alfabetização – o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), pautado teoricamente no construtivismo e, metodologicamente, no modelo da resolução de situações-problemas. Aprofundamentos de estudos sobre o Profa podem ser encontrados em Becalli (2007; 2013).

Como já dito, a Coletânea *Nossas Memórias* foi produzida no contexto do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), implementado pelo governo federal em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, nos anos 2001 e 2002. Posteriormente, o Profa permaneceu sendo ofertado pelos estados e municípios sem o vínculo direto com a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC).

No *Guia do Formador*, Módulo 1 (BRASIL/MEC, 2001), a sexta atividade proposta para o primeiro encontro da formação – Unidade 1: Pra começo de conversa... – consistia na escrita de um texto contendo as memórias do processo pessoal de alfabetização, do tempo em que aprenderam a ler e a escrever. A orientação da atividade foi que os textos fossem escritos em folha própria para serem “[...] expostos num mural e colados no Caderno de Memórias que circulará entre todos os participantes do grupo, para que sejam lidos sem pressa” (BRASIL/MEC, Unidade 1, 2001, p. 37).

Por conseguinte, a Coletânea *Nossas Memórias* foi organizada como resultado da mencionada atividade do primeiro encontro de formação do Profa, no município de Vila Pavão, localizado no interior do estado do Espírito Santo. A Coletânea reúne 112 textos das professoras alfabetizadoras, apresentação, agradecimentos, epígrafe e mensagem assinada pelo Prefeito e pelo Secretário Municipal de Educação da época.

Figura 1 – Coletânea *Nossas Memórias*



Fonte: Secretaria Municipal de Vila Pavão, ES (2007).

Como se pode perceber, na parte central da capa, temos o desenho do mapa do município de Vila Pavão (ES) coberto por letras e números que remetem à fase inicial de alfabetização e seis palavras (responsabilidade, respeito, compromisso, crescimento, oportunidade, adesão) que evocam a participação das professoras no programa de formação continuada. Ao lado, são apresentadas sete palavras (água, árvore, lixo, batatinha, estrada, acerola, Carlos) em letra cursiva e o número (6) escrito, possivelmente, por alunos/as em processo de alfabetização, o que nos dá indícios de aproximação com o cotidiano das professoras alfabetizadoras. Abaixo é apresentado o título da Coletânea *Nossas Memórias* e seis fotos de trabalhos com crianças no ambiente escolar.

Em *Estética da criação verbal* (2003), Bakhtin propõe uma *forma outra* de fazer pesquisa ao explicitar que as Ciências Humanas estudam “[...] o homem em sua especificidade humana [...]” (2003, p. 312), ou seja, em seu processo de contínua expressão e criação, destarte, como um sujeito concreto, datado, expressivo, falante, enfim, produtor de textos. Por conseguinte, “[...] o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*” (BAKHTIN, 2003, p. 400, *itálico no original*).

Nesse sentido, compreendemos que as professoras, ao serem convidadas a produzirem narrativas autobiográficas, refletiram sobre as próprias experiências

como aprendizes da língua portuguesa, sobre as teorias e práticas vivenciadas em salas de aula, sobre os colegas e as professoras que tiveram. Vale destacar que esse rememorar não se constitui numa relação entre objetos, como nas relações lógico-matemáticas; nem, tampouco, numa relação entre sujeito e objeto, conforme postula o interacionismo piagetiano; mas, numa relação dialógica entre duas ou mais consciências, promotoras de conscientização e de ressignificação do vivido.

De acordo com Bakhtin (2003), o texto (oral ou escrito) é uma atividade constitutiva dos sujeitos realizada num processo social e dialógico, podendo ser compreendido apenas num dado contexto concreto de enunciação, que se materializa por meio da palavra (falada ou escrita), porque o “[...] homem se *exterioriza e se esclarece inteiramente pela palavra* em todas as manifestações de sua existência” (BAKHTIN, 2002, p. 305, *itálico no original*). Mas o que vem a ser a palavra? No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (2004), Bakhtin/Volochínov respondem que as palavras

[...] são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (2004, p. 41).

A partir dessa definição, os autores trazem importantes contribuições para pensar a nossa pesquisa: se a *palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma* e se dialogamos com as escrituras autobiográficas de professoras do município de Vila Pavão (ES), a fim de conhecer processos de aprendizagem da língua materna, relações estabelecidas entre as professoras e os alunos, concepções de alfabetização que sustentaram a fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, na época em que foram alfabetizadas, somos conduzidas a pensar que o *corpus* discursivo dessa pesquisa é formado integralmente por palavras, porém não são palavras nossas e sim de professoras

capixabas que cursaram o Profa, conseqüentemente, palavras dos outros, palavras alheias.

Nesse contexto, a pergunta que se coloca é: como Bakhtin define a palavra alheia? Eis a resposta: “[...] Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*” (2003, p. 379, itálico no original). Depois acrescenta que a “[...] palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 379). Essa assertiva nos instiga a fazer outro questionamento: como compreender, em nosso trabalho de pesquisa, as narrativas autobiográficas de professoras egressas do Profa como uma forma de tematizar a vida no percurso do tempo entre a memória do passado, as experiências do presente e os projetos de futuro? Como um modo de não sucumbir ao esquecimento que o tempo veloz da vida em sociedade nos institui?

Bakhtin ressalta, em consonância com sua concepção de sujeito, que nós estudamos sujeitos expressivos e falantes que, por sua vez, produzem textos (orais e escritos), ou seja, estudamos os enunciados produzidos pelos sujeitos em determinados contextos. Em *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance* (2002), Bakhtin explica que o enunciado,

[...] surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto (2002, p. 86).

Desse modo, compreendemos que todo e qualquer enunciado produzido num dado contexto está sempre orientado para enunciados que lhes antecederam e para aqueles que ainda serão produzidos, no fluxo da comunicação humana, portanto, não pode ser entendido como o primeiro nem o último, apenas como um dos elos de uma cadeia dialógica mais ampla de enunciados. Sendo a *real unidade* da comunicação discursiva, o enunciado pressupõe uma *alternância dos sujeitos falantes*, já que o “[...] falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 275).

E ao tematizar uma história recente e ainda presente da alfabetização no estado do Espírito Santo, entendemos a Coletânea *Nossas Memórias* como um documento histórico que pode assinalar questões referentes aos processos de aprendizagem da língua portuguesa vivenciados pelas professoras alfabetizadoras de Vila Pavão (ES). Um dos estudiosos que nos ajuda a compreender esta Coletânea como documento é Le Goff (2003), ao enfatizar que

Há que tomar a palavra “documento” no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira (2003, p. 531).

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (2003, p. 535-536).

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhes o seu significado aparente. O documento é monumento (2003, p. 537-538).

Compreendendo-os como monumentos, Le Goff (2003) pontua que os documentos não são neutros, derivam do empenho de homens para conferir à posteridade determinadas imagens sobre si, do modo como se veem ou gostariam de ser vistos. Assim, podemos inferir que as escritas autobiográficas das professoras alfabetizadoras materializadas na Coletânea *Nossas Memórias* não são neutras, se orientam segundo vozes responsivas a outras, de enunciados já ditos e daqueles que aguardam a própria manifestação, querendo, por sua natureza constitutivamente dialógica, serem ouvidos, respondidos e reapreciados.

Bloch (2001, p. 79) também nos ajuda a compreender que os documentos falam a quem souber perguntar, “Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los”. Ou seja, os enunciados das professoras só respondem se nós, pesquisadores, soubermos interrogá-los, perscrutando o subentendido, o não dito presentificado no dito. Ao contrário do que podemos pensar, o silêncio não é a ausência daquilo que nunca foi dito nem subentendido e que não se conseguiu dizer, mas o que está entre as palavras, uma estrutura própria

ao funcionamento do discurso. Assim, nos compete perguntar pelos silêncios, uma vez que mesmo no silêncio e com o silêncio dialogamos.

Nesse sentido, cada escritura autobiográfica foi pensada como um elo da comunicação discursiva nas suas relações dialógicas, como uma resposta aos enunciados precedentes que “[...] os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Mas, afinal, como compreendê-las?

Sobre essa questão, Bakhtin nos alerta que existe uma “[...] falsa tendência para a redução de tudo a uma única consciência, para dissolução da consciência do outro [...]” (2003, p. 377), isto é, ou o pesquisador reduzir a palavra do outro às suas próprias palavras, silenciando o texto do sujeito pesquisado, não restituindo as condições de enunciações e de circulação que lhe conferem diversas produções de sentidos. Ou, o contrário, o texto do pesquisado silencia o texto do pesquisador, como se este se furtasse de qualquer afirmação que difere do que diz o pesquisado, daquilo que só seu lugar único permite ver e pensar.

Conforme apontamos, a constituição do enunciado é dialógica, por conseguinte, o fundamental na pesquisa é manter o caráter de diálogo, apontando as diferenças e as tensões entre os dois pontos de vista: nesse “[...] encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente” (BAKHTIN, 2003, p. 366, *itálico no original*).

Como contraposição a essa falsa tendência, Bakhtin menciona as vantagens da exotopia que implica um duplo movimento: primeiro, o de “[...] compreender uma obra da mesma maneira como a compreendeu o próprio autor sem sair dos limites da compreensão dele” (BAKHTIN, 2003, p. 381), ou seja, de o pesquisador tentar enxergar com os olhos do pesquisado e, depois, de volta ao seu lugar, “[...] utilizar sua distância temporal e cultural” (BAKHTIN, 2003, p. 381) para retornar à sua exterioridade, a fim de fazer intervir seu próprio olhar num dado contexto e as posições que ali afirma, construindo suas réplicas que, quanto maiores forem, tornarão mais real e profunda a compreensão. Podemos dizer, então, que a posição do pesquisador é uma posição de fronteira.

Assim sendo, não se pode entender a compreensão como perda do próprio lugar, porque ela é “[...] uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim

como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, 2004, p. 132, itálico no original). Também não é possível concebê-la como mera tradução das palavras do outro, pois, a cada palavra alheia que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas; somente na compreensão de outra língua “[...] é que [se] procura encontrar para cada palavra uma palavra *equivalente* na própria língua” (2004, p. 132, itálico no original).

Ainda, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, a compreensão está diretamente relacionada à avaliação, uma vez que o sujeito pesquisador busca compreender com sua “[...] visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições” (BAKHTIN, 2003, p. 378). Contudo, essas posições não permanecem as mesmas, já que se vinculam à ação dos enunciados dos outros que sempre trazem algo não conhecido pelo sujeito que busca compreender. E este “[...] não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Em decorrência desses posicionamentos, concebemos o processo de compreensão das palavras alheias como um ato criador, produtor de mudanças das nossas palavras e das palavras dos outros, produtor de sentidos, não do sentido, e justificamos essa posição, tendo em vista que não “[...] pode haver um sentido único (um). Por isso, não pode haver nem o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade” (BAKHTIN, 2003, p. 382).

2. Narrativas autobiográficas sobre práticas alfabetizadoras materializadas na coletânea *Nossas Memórias*

2.1 Sobre concepções de alfabetização que sustentaram a fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita

Os diálogos com as narrativas autobiográficas, materializadas na Coletânea *Nossas Memórias* (2007), permitiu perscrutar as concepções de alfabetização que

balizaram tanto o processo de ensinar como o de aprender a linguagem escrita. Dentre os 112 depoimentos, apenas uma docente levantou a hipótese de que sua professora alfabetizadora “[...] já aplicava no seu dia a dia muito do construtivismo”, porém complementa que “[...] penso hoje que era sem saber, pois o método silábico prevalecia em todas as escolas e não seria a minha a ser diferente” (Narrativa de J. S. S., 2007).

Segundo Mortatti (2004), a partir do final da década de 1980, foi possível constatar uma intensa propagação da teoria construtivista no País por meio de livros, capítulos de livros, artigos, teses, dissertações, programas de vídeo, relatos de experiências bem-sucedidas, sugestões metodológicas, congressos, seminários, programas de formação continuada de professores etc. Cabe destacar que essa divulgação girou em torno de autoridades e pesquisadores ligados à área educacional que tinham como propósito convencer os professores alfabetizadores a se apropriarem do construtivismo para ensinar os alunos a ler e escrever, pois acreditavam que essa teoria elevaria a qualidade do ensino na fase de alfabetização e, sobretudo, reduziria o índice de reprovação escolar. Prova disso foi o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) que as 112 professoras, com as quais dialogamos por meio das narrativas autobiográficas, estavam cursando no município de Vila Pavão (ES).

Ao divulgar os resultados da pesquisa experimental, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 35) se posicionaram “[...] acima das disputas sobre os métodos de ensino [...]”, em busca de provocar mudanças nas formas de compreender como o sujeito aprende a linguagem. Essa afirmação nos leva a considerar que ocorreu, na área da alfabetização, a partir do final da década de 1980, uma disseminação da ideia de que não se fazia mais necessária a utilização dos métodos de ensino, uma vez que o construtivismo se constituía em uma teoria inovadora e superior àqueles que anteriormente balizavam as políticas públicas de ensino no País e, como tal, capaz de superar a multiplicidade de problemas vivenciados na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Percebe-se, com essas discussões, a emergência da desmetodização da alfabetização. Entretanto é importante ressaltar que os referidos métodos não deixaram de ser adotados pelos professores alfabetizadores.

Decorrente desta ênfase em quem aprende e como aprende a linguagem escrita, o sujeito passou a ser concebido como um ser ativo que constrói o seu

conhecimento por meio de suas ações sobre os objetos, em um trabalho interno de construção de hipóteses sobre o que é escrita e de como se escreve. De acordo com Ferreiro (1995), no desenvolvimento da linguagem, o sujeito passa por três níveis de evolução progressiva e contínua da escrita. No primeiro, busca distinguir o desenho da escrita e descobre que a diferença se encontra no modo como as linhas são utilizadas, então, passa a utilizar somente letras para representar a escrita, pois compreendeu que “[...] as letras são usadas para representar uma propriedade dos objetos do mundo [...], que o desenho é incapaz de reproduzir (por exemplo, os nomes)” (FERREIRO, 1995, p. 26), mas não se preocupa com a ordem das letras, porque a escrita ainda não é estável.

No segundo nível, começa a entender que uma mesma cadência de letras não pode representar a escrita de nomes distintos, por isso, passa a estabelecer uma quantidade mínima e o uso de letras diferentes para grafar as palavras, apesar de ainda não fazer a correspondência entre fonema e grafema. Isso porque, conforme afirma Ferreiro (1995), é somente no terceiro nível que se dá início ao processo de fonetização da escrita. Assim, o terceiro nível é marcado por três subníveis, que correspondem a uma construção crescente de hipóteses conceituais de escrita, a saber: silábica, silábico-alfabética e alfabética. Na primeira, as crianças empregam uma letra para cada sílaba da palavra, e as letras podem ou não representar o seu valor sonoro convencional. Na segunda, passam a usar letras tanto para representar sílabas quanto para representar fonemas. Na terceira, elas compreendem que as letras representam as unidades menores da língua (os fonemas) e que, para diferentes sons, existem letras diferentes.

Considerando as explicações dadas pelas referidas autoras acerca da apropriação da língua escrita pela criança, podemos perceber que a preocupação se centra nos aspectos linguísticos e psicológicos da aprendizagem ao preconizar que os processos de desenvolvimento da escrita resultam da atividade individual do sujeito que, internamente, passa por etapas na construção do conhecimento, que evoluem de um nível inicial, em que ele busca ativamente estabelecer diferenças entre o desenho e a escrita, até uma etapa final, em que as letras representam os fonemas, chegando, então, à escrita alfabética. Essa configuração aponta-nos que Ferreiro e Teberosky (1999) não consideraram, em suas análises, o capital cultural do sujeito, isto é, suas experiências de vida, suas histórias, sua linguagem,

tampouco as funções sociais da linguagem escrita com base numa abordagem histórico-cultural e dialógica.

Retomando o diálogo com as narrativas autobiográficas, as demais 111 professoras declararam que foram alfabetizadas através do método silábico: “O método usado / Era a silabação / Muito tradicional / Mas de boa atuação” (Narrativa de A. D. L., 2007). Segundo Braggio (2005), nesse método, o ensino da leitura e da escrita iniciava das partes (identificação das sílabas) para o todo (palavras, frases e histórias). A ordem de apresentação da unidade linguística – ou seja, da sílaba – era das mais simples (formadas apenas por consoante e vogal) para as mais complexas (compostas por consoante, consoante, vogal; consoante, vogal, consoante).

De acordo com Mortatti (2004), os métodos sintéticos propuseram que o ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita fosse com as unidades menores da língua; porém, o modelo de ensino dependia do que se considerava como unidades menores da língua. No método alfabético ou da soletração iniciava o ensino pelas letras do alfabeto, formando depois sílabas, palavras e, finalmente, as frases e histórias; no método fônico, enfatizavam-se as relações entre sons e letras para depois completar a sequência acima descrita.

Todavia, o ponto de partida dos métodos sintéticos difere apenas na ordem das etapas necessárias à apropriação do sistema de escrita, pois, “[...] no fim das contas, sob os diferentes vernizes das modas pedagógicas, trata-se apenas de colocar na memória, à força de repetição, uma combinatória elementar da qual nos serviremos para transformar os signos escritos em sons e vice-versa” (HÉBRARD, 2001, p. 35).

A leitura das narrativas autobiográficas permitiu identificar que a apropriação da linguagem se dava por meio da pura imitação que requeria capacidade de associação mecânica, passiva e repetitiva: “Fui alfabetizada no método silábico, através da repetição e memorização sem possibilidade de construção” (Narrativa de E. G. P. Z., 2007). Esse modelo de ensino nos remeteu a considerar que a aprendizagem da língua materna se operacionalizava, na escrita, pela capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos e, na leitura, pela capacidade do indivíduo de reconhecer as sílabas e seus respectivos sons.

De acordo com Braggio (2005) e Gontijo (2002), os métodos sintéticos se apoiaram numa abordagem associacionista, pois ambos reduzem a linguagem e a

sua apropriação ao nível sensorial e fisicamente observável. Uma das professoras ao narrar suas próprias experiências disse:

Lembro-me das cartilhas com o início todo pontilhado, lembro-me da primeira família a ser estudada: a família do “L” de lata. Fui alfabetizada no método silábico, leituras curtas, sem grandes significados, ditados. Ah! Eu não fazia ditado, chorava muito por medo de errar. Fui alfabetizada em uma forma fechada, “perguntas e respostas”, sem indagação, sem questionamento, sem expor ideias, apenas aceitá-las (Narrativa de F. K. C. F., 2007).

Em diálogo com essa narrativa podemos inferir que os métodos sintéticos reconhecem a linguagem como um sistema fechado em que os elementos constitutivos não dependiam um do outro, ou seja, a gramática e a semântica eram constituintes independentes, logo a forma precedia o significado que se apresenta com um sentido unívoco e isolado da “[...] totalidade do fenômeno linguístico e do conteúdo sócio-histórico-cultural” (GONTIJO, 2002, p. 6). Em geral, a preocupação era com as unidades linguísticas e não com a produção de sentidos, de compreensão, de expressão, de posicionamento e de constituição de sujeitos.

Outras professoras também trouxeram em seus depoimentos marcas desse modelo de ensino e rememoraram as cartilhas que eram utilizadas na época em que foram alfabetizadas:

“Sodré, eu não esqueço / Cor verde, esperança / Era minha cartilha / No meu tempo de criança / Decorar era a lei / Para ler e escrever / Desta forma o aluno / Tinha jeito de vencer” (Narrativa de A. M. G. D., 2007).

“O método usado para alfabetizar, lógico, era o silábico. Porém, não lembro com precisão da cartilha, mas tudo leva a crer que era a ‘Caminho Suave’” (Narrativa de A. R. S., 2007).



A cartilha de Branca Alves de Lima em seu título insinua que o caminho da fase inicial de aprendizagem da linguagem escrita é suave, agradável, harmonioso. As próprias capas de ambos os livros trazem imagens de crianças alegres, contentes. No entanto, várias professoras declararam, de diferentes formas, como o real caminho para aprender a ler e a escrever foi áspero: “O método de alfabetização empregado era o silábico, ai como eu sofria! Odiava ficar repetindo aquelas sílabas, tanto no oral quanto na escrita” (Narrativa de C. B. K., 2007). Outra docente pontuou que sua professora também trabalhava “[...] com o método bem tradicional, silábico, introduzia uma sílaba e enquanto todos não aprendessem não ensinava outra. Lembro-me como se fosse hoje, as sílabas eram ensinadas em ordem alfabética” (Narrativa de L. M. G., 2007). E que marcas esse processo de alfabetização deixou nos sujeitos aprendizes da língua materna? Nesse modelo tradicional de ensino, como eram as relações entre professor e alunos?

2.2 Sobre as relações entre professor e alunos no processo ensino aprendizagem

Partimos da compreensão de que as interações estabelecidas entre aqueles que já dominam a linguagem escrita e aqueles que estão no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita devem ser tomadas como elos imprescindíveis na apropriação da linguagem, isso porque, nessas relações, o outro deve ser considerado como um elemento constitutivo do processo de alfabetização. Para Gontijo (2002), cabe ao professor, como um sujeito primordial no contexto social em que ocorre a construção do conhecimento, mediar o que deverá ser apropriado pelo aluno, porque “[...] a linguagem escrita possui uma objetividade social e, desse modo, cristaliza práticas sociais que somente serão apropriadas pelas crianças se forem reconstruídas pelo professor durante a alfabetização” (GONTIJO, 2002, p. 134).

Tomando as colaborações delineadas por Vigotski (2001) a respeito do processo de ensino aprendizagem, torna-se necessário compreender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com o autor, o desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos que se inter-relacionam permanentemente, apesar de não coincidirem, pois a aprendizagem deve estar sempre à frente do

desenvolvimento, porque ela desencadeia uma série de funções que estão em fase de amadurecimento na zona de desenvolvimento próximo. Portanto, nessa relação, o ensino desempenha um papel fundamental, uma vez que ele “[...] seria totalmente inútil se somente pudesse utilizar o que já está maduro no desenvolvimento, se não constituísse ele mesmo uma fonte de desenvolvimento, uma fonte de aparição de algo novo” (VYGOTSKI, 2001, p. 243, tradução nossa).

Desse modo, podemos compreender, então, que a inter-relação entre desenvolvimento e aprendizagem circunscreve a possibilidade de que, pela colaboração do professor ou de um colega mais avançado, a criança passe a realizar sozinha uma tarefa ou uma aprendizagem específica, que antes só conseguia por meio de uma mediação. Essa discussão se constituiu em aspecto fundamental para entendermos o ensino como a principal *alavanca* do desenvolvimento da criança, ou seja, uma atividade colaborativa em que participam os sujeitos com suas histórias, suas relações e que precisam aprender novas relações a partir da mediação do outro.

Retomando os questionamentos anteriormente formulados, o que dizem as narrativas autobiográficas das professoras participantes da pesquisa sobre as relações entre professor e alunos que foram estabelecidas em seus processos de alfabetização?

Uma das professoras que aceitou o convite de narrar por escrito as experiências vivenciadas na fase inicial de aprendizagem da língua materna relata que, das “[...] poucas lembranças que tenho da minha alfabetização, a maioria delas, são fragmentos negativos” (Narrativa de J. V. S. C., 2007). Dentre as suas escassas recordações, fez menção aos castigos a que os alunos eram submetidos e as dificuldades enfrentadas para aprender a ler e a escrever, como pode ser constatado no enunciado a seguir:

A professora [...] nos disciplinava a reguadas e severos castigos, caso não acertássemos as chamadas arguições, na palma da mão. Aquele que resistisse em abrir a mão as reguadas eram direcionadas às costas. Eu tinha tanto medo, que começava chorar mesmo antes de chegar a minha vez, e lógico, que não conseguia responder nada. Além de apanhar, tinha que aguentar a gozação de um primo que estudava na minha sala, me chamando de manteiga derretida (Narrativa de J. V. S. C., 2007).

Pode-se constatar, então, que o exercício de rememorar e escrever sobre o seu processo de alfabetização possibilitou à professora entrar em contato com sentimentos, recordações e subjetividades constitutivas de sua formação. Além das punições recebidas no ambiente escolar, ela recorda das repreensões no lar: “Fui uma criança muito tímida, educada para cumprir todas as ordens dos professores, sem questionar, caso contrário, os castigos viriam em dose dupla em casa” (Narrativa de J. V. S. C., 2007). Seguindo essa mesma linha de experiências vivenciadas, o único professor que participou da Coletânea registrou que quem não decorasse o alfabeto para recitar

[...] de cor e salteado, na sequência e de trás para frente, identificando cada letra no quadro em voz alta, a professora alfabetizadora colocava de [...] castigo com uma lajota em cada mão e com o braço esticado e olhando para o quadro próximo a mesa do professor, se a mão abaixasse era castigado com chicotadas feito com fio ou cinto (Narrativa de L. R., 2007).

As marcas de medo no processo de alfabetização não se circunscreveram apenas às narrativas autobiográficas supracitadas. Outra professora contou que, antes de ingressar na escola, a “[...] ansiedade era grande. Os dias estavam sendo contados nos dedos com o tão sonhado primeiro dia de aula na primeira série na E. P. G. Prof^a Claudina Barbos. O primeiro dia chegou e com ele materiais novos, colegas e uma escola sonhada”. No entanto, “[...] ao entrar na sala de aula, aos poucos foi morrendo o desejo de aprender, o desejo de busca. A cada minuto eu me sentia uma árvore podada, a professora era muito tradicional e rigorosa” (Narrativa de E. A., 2007).

Como se pode perceber, o encantamento da menina que aguardava ansiosa pelo tão sonhado dia de ir para a escola foi desaparecendo ao se encontrar com uma professora que se direcionava por um modelo tradicional de ensino. E, dentro desse modelo, como eram constituídas as relações entre a professora e os alunos?

Os alunos não tinham o direito de errar e a cada erro vinham as palmadas e os castigos; e o pior, quando os alunos iam para frente do quadro negro e cometiam erros, os outros alunos eram submetidos a chacotas. Alguns colegas faziam xixi nas calças. Eu contava os minutos para ir para casa. Não tinha mais vontade de aprender, somente medo, muito medo (Narrativa de E. A., 2007).

O ato de lembrar e narrar por escrito possibilitou à professora reconstruir suas “[...] experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática” (SOUZA, 2008, p. 95), ao ressaltar:

Hoje eu recuperei desse trauma e pude ver que a criança precisa ser tratada com muito carinho para que ela possa aprender a aprender, pois sei que educar não é uma tarefa fácil e exclusiva da escola. Mas é preciso que o professor esteja apto a dialogar e a ajudar o ser em formação a viver o senso de justiça permitindo o seu crescimento como um todo (físico, emocional, cognitivo), promovendo assim seu desenvolvimento pessoal, possibilitando a conquista de objetivos na escola e no seu cotidiano social (Narrativa de E. A., 2007).

A Coletânea *Nossas Memórias* (2007) também materializa narrativas de lembranças agradáveis que foram estabelecidas entre professor e alunos. Uma docente recorda que sua professora da 1ª série era “[...] ótima, delicada e adorava contar histórias e eu aprendi a ler e escrever. Ela sempre me elogiava e isso me fez crescer muito” (Narrativa de A. C. N. S. A., 2007).

Outra descreve que sua professora era “[...] tão carinhosa, com sua bondade, sua voz meiga, conquistava todos os alunos, era difícil um aluno que não gostasse dela” (Narrativa de A. C. M., 2007). Ainda complementa que nos processos vividos sua primeira professora influenciou positivamente na escolha pela carreira docente: “[...] creio que através da minha primeira professora e o ambiente que morava, hoje estou começando a trilhar o caminho de professora, com vontade, com prazer, não por falta de opção de trabalho, pois já ouvi muito esta frase” (Narrativa de A. C. M., 2007). Nesse sentido, o processo de narrar sua própria história contribuiu para responder como se tornou professora e por que escolheu essa profissão.

O diálogo com as narrativas autobiográficas nos permitiu compreender que a entonação expressiva conferiu o colorido emocional aos processos de tessitura das lembranças, no dizer bakhtiniano. Se pensarmos nas relações entre professores e alunos, vivenciadas dentro de um modelo tradicional de ensino, podemos assegurar que estiveram fortemente carregadas de tons emocionais volitivos que trouxeram à memória emoções positivas ou negativas para os sujeitos que as vivenciaram e representaram algumas vezes momentos decisivos para mudanças, transformações etc.

Alguns apontamentos finais

Ao narrarem por meio de escritas autobiográficas, entendemos que as professoras alfabetizadoras criaram espaços para a compreensão de seus próprios processos de aprendizagem, das relações estabelecidas entre as docentes e os/as alunos/as e de concepções de alfabetização que sustentaram a fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, na época em que foram alfabetizadas. Através do processo de escritura, as professoras se constituíram como sujeitos do discurso e, assim, deixaram suas marcas, valores, opiniões, ideias e suas histórias de vida na unicidade do enunciado. Compreendemos, também, que as vozes dessas professoras se abrem “[...] na centelha que se produz no encontro com outro sentido, outro texto, outro enunciado” (BAKHTIN, 2019, p. 16) e da história sempre aberta, inacabada, o infinito interno.

Tais narrativas, valiosas para a escrita da história recente e ainda presente da alfabetização no estado do Espírito Santo, tornaram visíveis conhecimentos construídos ao longo de suas vidas e da docência, por conseguinte, conhecimentos essenciais aos processos de formação inicial e continuada. Nesse sentido, essa pesquisa nos conduziu a reflexões sobre os sentidos e a pertinência das escritas autobiográficas como prática de formação e transformação de si. Desse modo, o trabalho de escritura autobiográfica, em processos de formação de professoras alfabetizadoras, inscreve-se como um processo de conhecimento de si mesmo e com os outros, das relações estabelecidas e das aprendizagens construídas ao longo da vida, das formas de compreensão e de reinvenção do ser professora, em um processo de compreensão responsiva.

Referências

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **O homem ao espelho**: apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BECALLI, F. Z. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)**. 2007. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

_____. **Nos cadernos escolares de um passado recente: uma história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo (2001 a 2008)**. 2013. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 1: MEC/SEF, 2001.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 35-73.

JOSSO, M. C. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010, p. 63-77.

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) **Tempos, Narrativas e Ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: Eduneb, 2006.

SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: Eduneb, 2006a.

_____. A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. vol. 25, n. 11, jan/abr. Natal, RN: EDUFRRN, 2006b, pp. 22-39.

_____. A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto) biográfica. In: BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. S.; ALVARENGA, M. S.; MAURÍCIO, L. V. **Vozes da Educação**: memórias, histórias e formação de professores. Rio de Janeiro: DP, 2008, p. 85-102.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madri: Visor, 2001.