



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Rejane Mendes Duran Dirques Cavalcante

**Processos de alfabetização no Colégio Pedro II através das
narrativas de professoras**

São Gonçalo
2012

Rejane Mendes Duran Dirques Cavalcante

Processos de alfabetização no Colégio Pedro II através das narrativas de professoras

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

São Gonçalo
2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

C376 TESE	<p>Cavalcante, Rejane Mendes Duran Dirques. Processos de alfabetização no Colégio Pedro II através das narrativas de professoras / Rejane Mendes Duran Dirques Cavalcante. – 2012. 209f.</p> <p>Orientadora: Prof^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Alfabetização – Rio de Janeiro (RJ) – História -Teses. 2. Colégio Pedro II - Rio de Janeiro (RJ) – História –Teses. 3, Professores – Narrativas pessoais – Teses. I. Morais, Jacqueline de Fátima dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p style="text-align: right;">CDU 372.41(815.3)</p>
--------------	--

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese / dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rejane Mendes Duran Dirques Cavalcante

Processos de alfabetização no Colégio Pedro II através das narrativas de professoras

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 4 de abril de 2012.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo
- UERJ

Banca Examinadora: _____
Prof.^a Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo
- UERJ

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo
- UERJ

Prof.^a Dra. Joanir Gomes de Azevedo
Universidade Federal Fluminense

DEDICATÓRIA

Dedico mais essa realização profissional as pessoas fundamentais em minha vida: Fábio, Pedro Henrique, Ana Letícia, V., Eliane, Célia e Severino por toda a dedicação que tiveram em me ajudar a realizar esse projeto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque sem Ele nenhum esforço faz sentido.

À orientadora Jacqueline Morais, por sua dedicação profissional para conduzir a orientação deste trabalho.

Às professoras entrevistadas, que são as personagens principais dessa dissertação.

A toda equipe da Unidade Escolar São Cristovão I do Colégio Pedro II, que sempre esteve disponível a ceder informações e organizar meu horário de trabalho para andamento desta pesquisa.

À professora Olga Guimarães, amiga que primeiro me apontou o horizonte do mestrado e sempre foi grande incentivadora do meu crescimento profissional.

A Mariza e Renato, amigos que me animaram a prosseguir e enfrentar as dificuldades inerentes à caminhada.

Às professoras Marice Araújo e Joanir Azevedo que me acompanharam desde a pós-graduação na UFF, passando pela banca de qualificação; com seus apontamentos, pude chegar à defesa da dissertação.

À professora Inês Bragança, pelo seu sorriso acolhedor e pelas contribuições que iluminaram a conclusão desta pesquisa.

A Helena Fontoura, Sônia Câmara e Fidel, professores que me ensinaram que é possível viver o labor acadêmico de forma humana e alegre.

A todos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação. Processos formativos e desigualdades sociais.

Viver!
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz...

Gonzaguinha

RESUMO

CAVALCANTE, Rejane Mendes Duran Dirques. *Processos de alfabetização no Colégio Pedro II através das narrativas de professoras*. 2012. 209 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

Esta pesquisa de cunho qualitativo, tem como objetivos compreender os processos de alfabetização no Colégio Pedro II a partir da narrativa de sete professoras e identificar, em cada narrativa o contexto macro e micro da alfabetização dentro dessa instituição, tendo como principal instrumento metodológico a narrativa docente. Para tanto, procurei problematizar a seguinte questão: o que sete professoras narram sobre o processo de alfabetização no Colégio Pedro II? Reconhecendo a relevância do cotidiano escolar como espaçotempo de formação e de construção de conhecimento, pesquisar sobre alfabetização ainda é pertinente, já que são muitas as crianças que entram e saem da escola ainda sem dominar a função social da leitura e da escrita. Compreender como foi o processo de um colégio que alfabetiza há vinte e oito anos é uma das oportunidades de perceber como as questões macro sobre alfabetização foram vivenciadas em contextos particulares e a possibilidade de deixar registrada uma parte da história do Colégio Pedro II. As professoras que narram essa história fazem parte do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Unidade Escolar São Cristovão I. O processo de alfabetização que ocorreu/ocorre no Pedro II teve muito do que foi vivido nas escolas de outras esferas (Municipal e Estadual), já que algumas das professoras entrevistadas, que chegaram ao lustrado de fundação, traziam suas experiências e saberes de outras redes de ensino. Dessa forma, assessorias pedagógicas, tensões, estudos e discussões em torno da teoria de Emilia Ferreiro, divergências na compreensão do termo letramento, encontro com a perspectiva discursiva de alfabetização, angústias com a retenção e avaliação e mobilização para pensar uma melhor forma de alfabetizar as crianças são reflexo do encruzamento de situações que aconteceram/acontecem no Colégio Pedro II e em tantos outros cotidianos escolares.

Palavras-chave: Narrativas. Alfabetização. Colégio Pedro II.

RESUMEN

Esta investigación cualitativa trató de comprender los procesos de alfabetización en el Colegio Pedro II de La narración de siete maestros e identificar cada uno de narrativa en el contexto de La macro y micro niveles de alfabetización dentro de esa intuición. Con la principal herramienta metodológica la enseñanza de la narrativa. Por eso, trate de discutir la siguiente pregunta: ¿Qué siete profesores dicen sobre el proceso de alfabetización en el Colegio Pedro II? Reconociendo la importancia de la escuela cómo el espacio-tiempo de la formación y la construcción del conocimiento, la investigación sobre la alfabetización sigue siendo relevante, ya que hay muchos niños que entran y salen de la escuela sin dominar incluso la función social de la lectura y la escritura. La comprensión de cómo el proceso fue un colegio que la alfabetización de veintiocho años es una oportunidad de ver cómo las cuestiones macro se experimento la alfabetización en contextos particulares y también la posibilidad que dejar una parte grabada de la historia del Colegio Pedro II. Los profesores que cuentan esta historia son parte de la primera serie del Ensino Fundamentale em la Unidad Escuela San Cristóbal I. El proceso de alfabetización que ocurrió/ocurre em Pedro II, había vivido gran parte de lo que las escuelas em otras esferas (Ciudad y Estado), ya que algunos de los profesores entrevistados, que llegaron a disimular fundación, aportaron sus experiencias y conocimientos de otros las redes de educación. Por lo tanto, asesoría educativa, el estrés, los estudios y discusiones sobre la teoría de Emilia Ferreiro, las diferencias en la comprensión del término *letramento*, el enfoque discursivo de al alfabetización, problemas con la retención y evaluación y la movilización de pensar una mejor forma de enseñanza los niños son reflejo de encruzamiento de las situaciones que sucedieron/que sucede em el Colegio Pedro II y muchos otros escuelas todos los días.

Palabras clave: Narrativa. Alfabetización. Colegio Pedro II.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	A ESCRITA DE MIM	14
1.1	O que é um memorial?	14
1.2	Narrando minha trajetória	18
2	NARRANDO OS PASSOS DE FORMAÇÃO	28
2.1	Passo a passo	28
2.2	A narrativa como metodologia	32
2.3	As práticas narradas	38
3	O COLÉGIO PEDRO II	41
3.1	De Dom Pedro II ao Pedrinho	41
3.2	O Pedrinho	44
3.3	As novas professoras...	50
4	O QUE NARRAM AS SETE PROFESSORAS	55
4.1	As singularidades	56
4.2	Uma macro-história de alfabetização	86
4.3	O macro na história de cada uma	89
4.4	Alfabetizar? Quem responde?	107
5	QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA...	112
	REFERÊNCIAS	117
	ANEXO B - Ana Paula	124
	ANEXO A - Roteiro de perguntas	129
	ANEXO C - Denise	140
	ANEXO D - Marta	148
	ANEXO E - Analice	164
	ANEXO F - Patrícia	172
	ANEXO G - Regina Coeli	186
	ANEXO H - Angela	190
	ANEXO I - Quadros de Análise : Os temas que surgem na fala de cada narradora	200
	ANEXO J - Alguns Documentos	203

INTRODUÇÃO

*Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade.*
Paulo Freire

A dissertação que se inicia reúne algumas inquietações, muitas reflexões, transformações e uma pesquisa. Um tema de pesquisa pode nascer do desejo de aprender o que ainda não se conhece? Nasce da necessidade profissional? Nasce da vontade de aprofundar algo já conhecido? Talvez não se possa responder a essas perguntas com a certeza de encontrar uma resposta única. Muitas podem ser as motivações que levam alguém a escolher certo tema de investigação. Freire (2002, p. 32) se referia a si mesmo quando apontou, na epígrafe, que pesquisava para conhecer o ainda não conhecido. E quanto a mim? Por que pesquiso? O interesse pelo meu tema de pesquisa surge de questionamentos interiores. Perguntas que me fazia e ainda faço. Algumas das inquietações me levaram ao tema desta dissertação. Indagar-se sobre o que realmente se quer não é uma tarefa fácil. Escolher uma questão significa excluir tantas outras. O que me conduz a estudar? O que me desperta o desejo de estudar? Na minha trajetória profissional, o que tenho a conhecer e a comunicar? As respostas que fui dando para cada uma dessas questões eram persistentemente: alfabetização.

Dentro da grande temática que é a alfabetização, que pode ser abordada por diferentes enfoques, o fio condutor da minha pesquisa passa pelo entrecruzamento do processo de construção do trabalho alfabetizador realizado no Colégio Pedro II ao longo de um tempo que em 2011 completou vinte e sete anos de existência, e as narrativas de sete professoras sobre suas experiências de alfabetização que trilharam/trilham nesse caminho. Trilharam nos primeiros anos de fundação, permaneceram alfabetizando durante vários anos e hoje nas diferentes funções em que cada uma desempenha na instituição, de alguma forma, ainda seguem envolvidas com as crianças de primeiro ano.

Atualmente o Colégio Pedro II (Unidade Escolar São Cristovão I) é o local onde exerço minha profissão. Uma escola que faz parte do meu sonho de infância

no passado e da minha realidade profissional no presente. Sonho do passado porque, quando entrei pela primeira vez no colégio para fazer a prova de seleção para a antiga quinta série do 1º grau, tive vontade de estudar ali – mas não passei na seleção. Realidade do meu presente porque sou professora efetiva dessa escola na qual um dia sonhei estar. Uma coisa curiosa é que, nos quatro anos em que atuei nessa instituição, não trabalhei com alfabetização. Lecionei para o quarto ano e fiz algumas substituições¹ no primeiro ano. A inquietude de saber como era o trabalho de alfabetização, como as aulas eram vividas, por qual perspectiva teórica o colégio se pautava e tantas outras questões despertou meu desejo de aprender. Encontrei e fui encontrada por dois motivadores: a alfabetização e o meu espaço de atuação profissional.

Esses motivadores me conduziram a estudar e a escrever esta dissertação de mestrado. Queria pesquisar também para comunicar, anunciar e quiçá contribuir para os estudos sobre alfabetização no Brasil. Além disso, cursar o mestrado em Educação, como professora da Educação Básica, foi uma forma de defender a premissa de que no cotidiano escolar se constroem conhecimentos e de que nós, professoras, formamos e somos formadas em um movimento de partilha e escrita de nossas práticas.

Sendo assim, a presente investigação tem como objetivos compreender os processos de alfabetização no Colégio Pedro II a partir da narrativa de sete professoras e identificar em cada narrativa o contexto macro e micro da alfabetização dentro dessa instituição, tendo como principal instrumento metodológico a narrativa docente. Para tanto, procurei problematizar a seguinte questão: o que sete professoras narram sobre os processos de alfabetização no Colégio Pedro II?

Compor uma dissertação exige reflexão, estudo, disciplina, seleção. Concordo com Geraldini (2010) quando afirma que a produção de texto passa pelo caminho do que dizer, das razões de dizer, para quem dizer e as estratégias para dizer. Suas palavras me questionam: o que dizer? Por que dizer sobre esse assunto? Para quem dizer? Como dizer? As respostas para essas perguntas perpassam a construção deste texto.

¹ A substituição é um procedimento institucional. Ocorre quando a professora responsável por certa turma está ausente por qualquer motivo e outra professora a substitui.

Assim, ouço as narrativas individuais das sete professoras entrevistadas, todas relativas a experiências vividas dentro da unidade escolar São Cristóvão I, e encontro pistas sobre os processos de construção coletiva da alfabetização engendrada nesse espaço. Além disso, podemos encontrar pistas sobre os processos de alfabetização que também ocorreram em outras instituições escolares. Afinal, como nos mostra Benjamin (1994), encontramos no micro aspectos macro.

Nesse sentido, realizei uma pesquisa qualitativa, encontrando na narrativa um dos principais caminhos metodológicos dessa investigação. A opção pela narrativa inclui-se na abordagem (auto) biográfica. No campo de pesquisa referente à *formação de professores*, são vários os autores que trabalham dentro da perspectiva do método (auto) biográfico. Dentre eles destaco: Nóvoa (2010), Bertaux (2010) e Souza (2008). As narrativas apresentadas nesta dissertação foram produzidas por narradoras protagonistas de histórias que aconteceram principalmente no exercício de sua profissão no Colégio Pedro II a partir do ano de 1984.

Os procedimentos metodológicos realizados para tentar atender os objetivos desta dissertação foram: realização de entrevistas narrativas com sete professoras do Colégio Pedro II e coleta de documentação e registros escritos que pudessem contribuir para a investigação. Os documentos e registros a que tive acesso foram obtidos junto ao Departamento de Ensino Fundamental do primeiro segmento, à Secretaria da Unidade Escolar São Cristóvão I (UESCI), à Secretaria de Ensino do Colégio, no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM) e com as próprias narradoras.

Após as professoras aceitarem o convite para participar desta pesquisa/investigação, marcamos o primeiro encontro para que acontecesse a narrativa. Depois de transcrita, a narrativa retornou à sua narradora para que esta pudesse ler, retirar ou acrescentar algo que quisesse. A leitura da entrevista transcrita também contribuiu para o resgate de lembranças que despertaram emoções e possibilidade de as professoras ressignificarem suas experiências.

Com a pesquisa inscrita na Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DPPG) do Colégio Pedro II, tive acesso aos antigos Planos Gerais de Ensino (PGE), ao atual Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2002) e a informações internas à escola, como dados estatísticos e quantitativos. A consulta ao acervo do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), a *sites* oficiais e

dissertações e teses que discorrem sobre a instituição foram algumas fontes às quais também recorri para contextualizar a fundação e o trabalho de alfabetização realizado no colégio.

O que as professoras que entrevistei têm em comum e de instigante é o fato de participarem dos primeiros cinco anos de funcionamento do Pedrinho² e de terem se dedicado, em boa parte do seu tempo, à escola, à alfabetização. Das sete narradoras, quatro atuam como docentes desde a fundação dessa Unidade, em 1984. Além disso, durante boa parte da sua atuação no Colégio Pedro II elas se dedicaram à alfabetização. Outras duas narradoras também se dedicaram por muito tempo à alfabetização no colégio. Uma entrou em 1992 e atua como orientadora pedagógica do primeiro ano do Ensino Fundamental há mais de três anos. A outra entrou em 1987 e atua na sala de leitura, tendo contato semanal com as crianças do primeiro ano. A sétima narradora se vinculou à instituição no ano de 1987; lecionou em cinco turmas de alfabetização e atualmente é diretora adjunta da UESCI. Mesmo que atualmente essas professoras não estejam atuando diretamente com a alfabetização, indiretamente ainda o fazem.

Participar dos cinco primeiros anos da fundação foi um primeiro critério de escolha das professoras que foram entrevistadas. O segundo foi trabalhar na Unidade Escolar São Cristóvão I (UESCI) por ter sido a primeira unidade de primeiro segmento a ser fundada. O terceiro foi o fato de todas serem professoras da Educação Básica, mesmo que atuando hoje em diferentes funções que não somente na sala de aula.

Definidas as narradoras desta dissertação, iniciei a difícil tarefa de encontrar um dia de disponibilidade comum para que pudessem contar suas histórias. Um encontro combinado é uma possibilidade de atravessamento, de partilha de experiências, de confronto de pensamentos. Tantas possibilidades de formação podem acontecer numa entrevista. Segundo Freitas, durante a entrevista, pesquisador e pesquisado estabelecem uma relação dialógica. Um encontro em que se oportuniza uma relação de diálogo, em que as duas pessoas podem perguntar, responder, ouvir, concordar, discordar, emocionar-se etc. Sigo com Freitas para continuar delineando essa relação.

² Nomenclatura dada pelo diretor geral Tito Urbano da Silveira, que até hoje nomeia as Unidades Escolares que pertencem ao Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, e que ainda causa discussões quanto à sua utilização.

Nessa perspectiva, por conseguinte, a entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa com os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente (FREITAS, 2007, p. 36).

O que busquei é que as entrevistas fossem um *espaçotempo* para se contar uma história, narrar experiências que marcaram nossas (minha e das narradoras) vidas de alfabetizadoras.

A entrevista pode ser também um espaço de conhecimento de si e do outro. Uma história contada a partir de uma experiência também pode formar quem ouve e até suscitar outras experiências. Recorro ao conceito que Bakhtin (1992) chama de “excedente de visão” para tentar entender a dinâmica de inacabamento e completude que só é possível viver a partir do lugar do outro. A visão que o outro tem de mim e do contexto que me cerca possibilita que ele veja um fundo que eu não sou capaz de ver no lugar que ocupo. Assim, meu olhar sobre a alfabetização tem como pano de fundo o Colégio Pedro II; o que vejo do meu ângulo de visão não terá a mesma perspectiva das narradoras. Cada uma na sua posição consegue ver algo diferente desse objeto (alfabetização) na paisagem (Colégio Pedro II) e através de sua linguagem, expressar nas narrativas, contar a sua versão de como ocorreu/ocorre o processo de alfabetização dessa Instituição.

A estrutura desta dissertação é composta por cinco partes. No primeiro capítulo, **A escrita de mim**, encontram-se algumas reflexões sobre o que é um memorial, sua relevância, e o meu memorial. O segundo capítulo, **Narrando o passo a passo de formação da pesquisa**, traz a reflexão sobre a proposta metodológica pautada em narrativas de vida e como elaborei esta dissertação. No terceiro capítulo, **O Colégio Pedro II**, trago um histórico do processo de fundação do Pedrinho, apoiado nos documentos existentes, em dissertações e nas narrativas das professoras. No quarto capítulo, **O que narram as sete professoras?**, trago o contexto dos encontros com cada uma das narradoras e destaco o que percebi com as singularidades de suas falas; discuto, também, o processo alfabetizador do Colégio Pedro II a partir das narrativas. No quinto capítulo, **Quem quiser que conte outra**, aponto algumas conclusões, mesmo entendendo que não tem fim, mas continuidade, uma tentativa de resposta e tantas outras questões para seguir pesquisando. Termina a dissertação como termino as histórias que leio para as crianças: “entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que conte outra”.

1 A ESCRITA DE MIM

... nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. (Benjamin, 1994)

O presente capítulo, na primeira parte, traz uma definição de memorial de formação; na segunda parte trago minhas memórias de formação, situações que foram importantes para minha formação de professora e que, além de estarem interligadas, conduziram-me a esta pesquisa.

1.1 O que é um memorial?

Sendo a narrativa docente o fio condutor desta pesquisa, como professora alfabetizadora e professora do Colégio Pedro II, proponho-me a narrar minha história por meio de um memorial de formação. Acredito na construção do conhecimento que acontece no dia a dia escolar, e a dinâmica de reflexão e escrita das experiências marcantes da minha vida também são oportunidades de (auto)formação.

Para entender melhor o que significa um memorial de formação, recorro aos escritos de Prado e Soligo, já que estes entendem que “o memorial de formação é uma forma de registro de vivências, experiências, memórias” (2005, p. 61).

O memorial de formação é um relato, é um texto que registra, no meu caso, a reflexão sobre o meu ofício de professora. É um lembrar as experiências que foram marcantes em minha formação e as experiências que seguem me formando em minha prática profissional. É um recordar que me forma porque, na medida em que escrevo sobre o que faço e como cada situação repercutiu em mim, vou articulando prática/teoria/prática. Esse é um movimento que considero (auto)formador. Vejo o memorial como um *rizoma de saberes*, que me leva à busca de diferentes referenciais teóricos, que se ramifica em novas práticas, novas leituras, novos saberes, todos interligados entre si e com outras experiências de formação.

Inspirado em Deleuze e Guattari, o mapa dos saberes como um rizoma com infinitas possibilidades de trânsito entre os conhecimentos construídos, praticados, desconstruídos, é apresentado por Gallo:

Uma educação rizomática, por sua vez, abre-se para a multiplicidade, para uma realidade fragmentada e múltipla, sem a necessidade mítica de recuperar uma ligação, uma unidade perdida. Os campos de saberes são tomados como absolutamente abertos; com horizontes, mas sem fronteiras, permitindo transito inusitados e insuspeitados (2000, p. 177).

Ao escrever meu memorial de formação, sou surpreendida pelos inusitados caminhos que me conduziram à minha opção profissional. Em um memorial de formação pode se escrever sobre vários processos de formação que a pessoa viveu. Quando privilegio a escrita da minha vida profissional, escrevo sobre os saberes produzidos no meu exercício docente, escrita marcada pela experiência profissional que está imbricada nesse emaranhado de saberes e fios que me constitui como pessoa. Afinal, a vida profissional está inserida em um contexto sociocultural e permeada pelos elementos formadores que cada um vive em seu cotidiano (gostos, crenças, posição política, relacionamentos, os grupos dos quais participa, dentre outros elementos).

Na perspectiva de Prado e Soligo (2005), o memorial de formação é constituído de escolhas pessoais, de uma sequência de narrativas que não necessariamente obedecem à ordem cronológica, mas ao grau de importância para o narrador. Podemos escolher dizer o que ao longo da vida percebemos como uma instância formativa. Não há compromisso de historiar toda a vida, mas aquilo que consideramos relevante contar dentro de um referencial determinado, que no meu caso é a alfabetização.

“Num memorial de formação, o autor é, ao mesmo tempo, escritor/narrador/personagem da sua história” (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 58). Isso significa que eu serei a escritora e a narradora de uma história vivida por mim.

Imbuída pelos estudos de Prado e Soligo (2005), eu me questiono: dentro da minha experiência profissional, o que me marcou? O que, em minha vivência, interferiu na formação de alfabetizadora e na visão sobre alfabetização que tenho? Escrever o meu memorial de formação é uma das formas que encontro para tentar responder a essas questões e até ser surpreendida por outras que surgem a partir do exercício de lembrar, refletir e escrever. Ao descrever sobre a minha trajetória de

formação corro o risco de narrar somente o meu *curriculum vitae*. Afinal, expor nossos êxitos é mais fácil do que expor nossos fracassos. Mesmo que não consiga narrar os fracassos que compõe meu *curriculum mortis* (KONDER, 2002)³, deixo registrado que meu caminho profissional é constituído por tudo que aprendi e aprendo com esses dois currículos.

Narro algumas experiências que considero pertinentes na minha formação profissional que se entrecruzam com o tema desta pesquisa e que podem vir a contribuir para a formação profissional de outros. Também encontro nos escritos de Freitas (2007), a partir da teoria de Bakhtin, outra justificativa para a escrita do meu memorial, como contextualização da vida do pesquisador, já que este é um ser social e marcado pelo contexto em que vive:

De acordo com Bakhtin (1988), cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar de onde fala. Desse lugar no qual se situa é que dirige o seu olhar para a nova realidade. Olhar que se amplia na medida em que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformado (FREITAS, 2007, p. 37).

A narrativa está impregnada pela compreensão de quem narra, do lugar de onde narra. Minha compreensão está orientada pelo contexto social em que estou inserida e, por isso, quando escrevo meu memorial contextualizo para o/a leitor/a o lugar de onde parte a pesquisa e a forma pela qual compreendo aquilo que me é narrado pelas outras alfabetizadoras. A narrativa sempre pressupõe um outro. O outro que lê ou escuta a história que tenho a narrar. Nessa interação há oportunidade de ampliar o olhar sobre o narrado.

Produzir um memorial de formação é ter uma escrita que carrega as características de quem narra: “assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1996, p. 205). Em minha escrita sobre as veredas de formação que trilhei e me tornaram/tornam a professora que sou hoje, estão impressas várias marcas das relações que estabeleço com o mundo e que me caracterizam. A escrita da minha formação é um fio urdido com outros fios que me constituem, fios do meu ser, fios de filha de Deus, negra, mulher, mãe, esposa, filha, sobrinha, neta, amiga, prima, irmã, tia, nora, comadre, madrinha, cunhada, professora,

³ Para Konder, o *curriculum mortis* é a reunião de do coeficiente de fracassos e derrotas que tivemos ao longo da vida.

aluna e tantos outros fios que tecem meu ser e se inscrevem em minha trajetória profissional.

Nessa trama tecida em minha vida poderia puxar quaisquer desses fios e contar uma história. Em todos existem experiências que considero importantes de serem lembradas e outras tantas vivências que não necessariamente participaram desta escrita. Mas, o que desejei aqui relatar foram alguns acontecimentos da minha formação como professora alfabetizadora, e para isso resgatei algumas passagens marcantes do meu caminhar como aluna e como professora que também carregaram as cores dos tantos outros fios que se entrelaçaram em minha vida. Fios que dão cor a profissional que sou hoje, colorido que só consegui observar através da prática formadora que é assumir-me como sujeito do meu pensar, como nos diz Passeggi:

O êxito da escrita do memorial se realiza quando o autor explora o potencial formativo do memorial e se deixa envolver pelo encantamento estético e ético de fazer da vida intelectual e profissional um texto acadêmico como arte autoformadora de si mesmo como profissional. (PASSEGGI, 2008, p.127)

Para mim, o memorial de formação, essa escrita autoformadora, tem a função de possibilitar uma retrospectiva da minha vida profissional, ressaltando os pontos que me marcaram, que me formaram, que me transformaram e que a cada dia colaboram um pouco mais para eu ser a profissional que sou hoje. Recordo as situações que me tocaram em minha trajetória de formação e algumas implicações marcantes que tiveram em minha formação.

É relevante escrever sobre a minha trajetória profissional porque, como nos diz Tardif (2000, p. 13), “os saberes docentes são temporais”. Ele justifica essa afirmação com três motivos. O primeiro diz que os saberes são adquiridos com o tempo em que estivemos mergulhados em nosso espaço de trabalho sem que ainda pudessemos atuar como docentes. Assim, aprendemos a ser professoras mesmo quando ainda éramos alunas.

Em seguida, Tardif justifica que os saberes profissionais são temporais porque nos primeiros anos da prática profissional aprendemos por exploração, por ensaio e erro, pois precisamos responder às exigências para provar nossa capacidade. É um período em que vamos também compreendendo a estrutura da

dinâmica de sala de aula. Foi exatamente assim que aconteceu comigo na primeira turma de alfabetização, em que fui testando os conhecimentos que tinha, errando e tentando acertar.

Por último, o autor afirma que os saberes são temporais por se desenvolverem ao longo da vida, dentro do “âmbito de uma carreira” e nas dimensões pessoais e sociais. Ao longo da minha vida profissional fui entendendo como funciona a dinâmica escolar e como melhor atuar a partir das diferentes escolas pelas quais passei. Seja como aluna ou, na grande maioria das vezes, como professora, vejo-me ensinando e aprendendo, lembrando que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 68). Nessa dinâmica de ensinar e aprender é que os meus saberes docentes foram construídos.

1.2 Narrando minha trajetória

A primeira escola da minha vida foi uma escola particular em Pilares, bairro do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, onde eu morava. Era a casa onde moravam duas alfabetizadoras, mãe e filha. No porão ficavam duas salas de aula: os estudantes iniciantes ficavam com a filha e os considerados mais adiantados, com a mãe. No quintal acontecia o recreio. Tinha outro cômodo escuro ao lado da casa para onde tínhamos ir, caso fizéssemos bagunça. Lembro que a última atividade da aula era sempre ouvir um disco de histórias. Só me lembro de *Chapeuzinho Vermelho*. Recordo-me claramente de sua música, o tom das vozes e as falas do narrador e dos personagens desse conto. Não recorro de livros ou cartilha nessa escola. Lembro-me que cantava quase que diariamente uma música cuja intenção era que memorizássemos as chamadas “famílias silábicas”: “Seu Joaquim essa letra faz assim: **b** com **a** faz **ba**, **b** com **e** faz **be**...” Essa música era cantada por mim e pelas crianças que estavam sendo alfabetizadas, que tinham entre cinco e seis anos.

No final da década de 1970, segundo Mortatti (2006), o aprendizado da leitura e escrita pressupunha primordialmente habilidades caligráficas e ortográficas. Esse aprendizado demandava um “período preparatório” que consistia em exercícios

de discriminação viso-motora e auditivo-motora, além de posição de corpo e membros. As escolas buscavam a homogeneização das turmas, e a maneira de ensinar era subordinada ao nível de maturidade da criança. Dessa forma, encontro uma possível explicação para a formação das turmas da minha primeira escola – os “mais adiantados com a mãe e os iniciantes com a filha” e para os exercícios de cobrir pontinhos que me recordo ter feito.

Dois anos depois, já alfabetizada, minha mãe precisou dormir na fila da matrícula, e minha madrinha, que era professora da rede municipal, precisou interceder para conseguir uma vaga na escola pública que elas consideravam ser a melhor do bairro. Ingressei na Escola Municipal Maranhão para cursar a primeira série. O livro que surge na minha memória é a cartilha *O sonho de Talita*. Nesse momento começou o meu pesadelo. Havia o caderno de caligrafia e todos os deveres eram feitos por mim com choro. Lembro-me de ser uma das crianças que “comia letra”, não tinha letra bonita e ainda por cima gostava de conversar na sala de aula. Isso ocorreu no ano de 1983.

Os estudos de Emília Ferreiro sobre o processo de construção do conhecimento da leitura e da escrita no início dos anos 1980 já circulavam no meio acadêmico, em congressos e seminários (MORTATTI, 2000). Seus estudos buscam compreender as hipóteses que as crianças elaboram durante o processo de aquisição da escrita, que Ferreiro denomina fases: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. Esses estudos não chegam de imediato a todas as escolas, nem os professores aderem em massa. Em quantas escolas, ainda hoje, as professoras não conhecem o trabalho dessa autora? Eu mesma, formada em 1994, tive pouco contato com a perspectiva construtivista, e quando entrei na primeira sala de aula para alfabetizar, em 1997, acreditava que as crianças precisavam de um “período preparatório”.

Em casa tinha poucos livros, talvez resultado de nossa baixa condição financeira, realidade que se repetia com meus amigos da escola, que também eram meus vizinhos. Uma vez ganhei uma coleção de enciclopédia infantil. Lia uma ou outra coisa, mas gostava mesmo era de ver as figuras e ler sobre a origem dos brinquedos. Minha família, que era formada por cinco mulheres que considero guerreiras, tendo como tarefa educar mais quatro meninas com objetivo de serem trabalhadoras, enfatizava a importância da escola, do estudo, da leitura. Assim como muitas famílias das classes populares, elas tinham a ilusão fecunda (GARCIA, 2004)

de que a boa escolaridade pode contribuir para a melhoria das condições de vida. Minha família estava tentando que assim fosse com as quatro meninas. O desejo de tentar oferecer um melhor estudo para cada uma de nós fez com que me conduzissem à primeira prova de seleção da minha vida: a prova de ingresso para a quinta série (atual sexto ano do Ensino Fundamental) do Colégio Pedro II. Sem muita preparação, sem alguém que estudasse comigo, recebi a ordem de estudar para a prova, porque esse seria um ótimo colégio para eu estudar. Fiz a prova e não passei.

Minha família acreditava – e me ensinou a acreditar, por muito tempo – que a ascensão social dependia do esforço pessoal, do estudo e do trabalho. Então, a culpa por não ter sido aprovada nessa seleção parecia toda minha. Eu é que havia estudado pouco e por isso não passei fora aprovada. Naquele momento não percebia o caráter ideológico do pressuposto de que uma prova “permite igualdade entre todos”, como discute Esteban. Não era igualdade de oportunidades; era seleção, era exclusão, era classificação. A autora, ao refletir sobre avaliação, afirma que: “seleção, classificação e hierarquia de saberes e de pessoas, [são] marcas de um processo que faz, das relações dialógicas, relações antagônicas” (ESTEBAN, 2003, p. 15). Aquela prova, como um instrumento de seleção e classificação, legitimava uma hierarquia entre as pessoas, já que muitos haviam feito cursinhos preparatórios para a prova, uns tinham professor particular ou alguém da família que estudara junto diariamente, outros vinham de escola particular e outros ainda, como eu, de escolas públicas e contavam apenas com seus recursos pessoais. O que deveria ser evidenciado era o fracasso do projeto de avaliação, e não o resultado de um indivíduo, como sinaliza Esteban:

A individualização conduz a reflexão de tal modo que ficam em segundo plano constatações que expressam a realização do exame como um meio para dar legitimidade a um projeto excludente e invisibilizar a desigualdade como uma de suas principais características (ESTEBAN, 2009, p. 127).

Voltei para a E. M. Maranhão para fazer a quinta série; fui reprovada nesse ano e, como nova tentativa de me oferecer um ensino melhor, na concepção da minha família, fui matriculada no Colégio Imaculado Coração de Maria (CICM), onde fiquei da quinta série até concluir o Magistério. A troca de colégio, a distância dos meus colegas e a entrada numa escola de freiras, onde a disciplina era rígida, tudo isso era transmitido para mim como um castigo em consequência da minha reprovação. O que terminou acontecendo foi que fiquei amiga das freiras, fiz novos

amigos, aprendi a ter uma disciplina de estudos. Foi no CICM que fiz opções que marcam a minha vida até hoje; uma delas foi ser professora.

Essa foi uma das escolhas determinantes em minha vida profissional, pois a partir daí comecei a me aprofundar cada vez mais na área de Educação. A motivação inicial de ser professora foi crescendo com o exemplo e a dedicação das professoras que tive, principalmente no Magistério. Elas nos transmitiam confiança pela profissão. Apesar das dificuldades, orientavam-nos a estudar e preveniam-nos dizendo que a realidade estrutural e socioeconômica que encontraríamos nas escolas onde trabalharíamos não era só aquela vivida do CICM.

Lembro-me de que a minha decisão pelo magistério não era apenas por gostar de crianças, como a maior parte das colegas de turma afirmava ser. Para realizar o trabalho docente, não basta amar as crianças e a escola, porque dificilmente gostamos daquilo que não sabemos fazer (KRAMER, 1983). Minha opção vinha da possibilidade de participar da formação das pessoas, de ser mediadora no processo de apropriação da leitura e da escrita dos estudantes, de ver meus alunos descobrirem que com vinte e seis letras podia-se escrever tudo e da possibilidade de terminar o Normal e logo tentar trabalhar.

Em 1994, no final do curso de Magistério, já tinha certeza de que a docência faria parte da minha vida, mas também estava claro que precisava ampliar e aprofundar meus conhecimentos teórico-práticos. Desejava ter outras experiências em sala de aula, além das que tive nos estágios em que assumi turmas sozinha. Foi no final do curso de Magistério também que uma de nossas professoras nos orientou a fazer o concurso para professora do Colégio Pedro II, que, nesse ano, ainda não exigia curso superior. Quase toda a minha turma do Curso Normal participou daquela seleção, e uma de nossas colegas foi aprovada. Foi o meu primeiro processo de seleção como professora. Novamente o Colégio Pedro II aparecia na minha vida. E mais uma vez mantinha uma relação de desejo e impedimento de acesso àquele espaço institucional.

Em 1995, fiz o curso para Magistério de Pré-escolar, antigo Adicional, no Colégio Nossa Senhora da Piedade. Buscava maior aprofundamento teórico e prático, tanto na Educação Infantil quanto na Classe de Alfabetização (CA), iniciando o contato mais próximo com as questões relativas à aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar de ter concluído o Curso Normal e ter estagiado em todas as séries, a alfabetização seguia sendo um desafio. Eu considerava a série mais difícil de

lecionar, antes mesmo de ter a minha própria turma. Nesse ano, passei no vestibular e comecei a cursar Pedagogia na UERJ, no *campus* Maracanã.

O curso de Pedagogia me ajudou a enxergar a educação brasileira de forma mais ampla e política. No meio do curso tínhamos que escolher o que na época era chamado de habilitação. Eu fiquei em dúvida entre Educação Infantil, Magistério para o Ensino Médio (Normal) ou Educação de Jovens e Adultos, já que a Educação Especial naquele momento não me despertava interesse. Desde o início da faculdade, o que mais me motivou a cursá-la era a possibilidade de ser professora do Curso Normal, mas a Lei de Diretrizes e Bases de Educação (nº 9.394/96) já anunciava a exigência de curso superior para a formação de professores. Diante disso, o que eu e outras colegas de turma nos perguntávamos era: “Do que vai nos adiantar a habilitação em Magistério?”. Desse modo, dentre as outras três que sobravam, optei pela Educação de Jovens e Adultos. O estágio que realizava em uma escola pública com adultos que estavam se alfabetizando foi fator determinante para essa escolha. A experiência foi marcante em minha formação, seja pelo empenho dos alunos, em sua maioria trabalhadores, seja pela dedicação da professora regente da turma, seja por perceber tão de perto como a nossa educação tem limites, mas também possibilidades. Todas aquelas pessoas faziam um esforço muito grande para estar ali; elas valorizavam aquele espaço.

Em 1996 e 1997 vivi a primeira experiência como alfabetizadora. Passei no concurso da Prefeitura de São João de Meriti, município do Estado do Rio de Janeiro. Fui lecionar na Escola Municipal Barão do Rio Branco, que ficava no final de uma ladeira de uma rua sem asfalto, no bairro de Vilar dos Teles, próximo à sede da prefeitura. Era uma escola pequena, com oito salas de aula. Minha turma era uma Classe de Alfabetização com trinta alunos. Deles, vinte nunca tinham frequentado uma escola antes e dez vinham da creche da comunidade local. O meu primeiro dia de aula foi no refeitório, em uma mesa improvisada, já que a escola estava em obras e tínhamos que fazer rodízio com as turmas.

Nesse momento entendi o que os professores do CICM queriam dizer quando lembravam que a realidade das outras escolas era bem diferente. No fundo eu achava errado lecionar para uma turma de alfabetização no refeitório. Eu queria arrumar a sala, receber as crianças em uma sala agradável, mas não foi isso que aconteceu. Eu estava chegando, não me sentia segura para questionar ou expor esses pensamentos à direção. Mesmo inconscientemente, estava assimilando os

saberes docentes (TARDIFF, 2000), agindo conforme algumas pessoas da escola (diretora, coordenadora, merendeiras) esperavam que eu fizesse, ou seja, controlar e despertar o interesse de 30 crianças dentro do refeitório.

Não sabia por onde começar, e segui o que havia aprendido na Escola Normal. Acreditava poder colocar em prática o que entendia ser o "melhor" de cada teoria aprendida no Magistério. Na disciplina de Alfabetização, havíamos estudado: B. F. Skinner, Maria Montessori, Célestin Freinet, Carl Roger, Jean Piaget, um pouco de Emilia Ferreiro e os métodos de alfabetização. No fundo, eu achava que nem precisava ter muita clareza sobre fundamentação teórica. Bastava seguir as etapas de cada um dos métodos, aprendidas durante os períodos do estágio no Curso Adicional. Por isso, escolhi o método da palavração para "começar" a alfabetizar meus alunos. Contava uma história da cartilha, separava uma palavra e, "montando e desmontando" as palavras, apresentava as sílabas e as possibilidades de formarmos outras palavras. Até a música do seu Joaquim, com a qual fui alfabetizada, entrou na história. Uma comprovação de que os saberes vivenciados quando aluna "permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo" (TARDIFF, 2000, p. 13).

Percebia a resistência dos alunos vindos da creche em fazer os exercícios, de cobrir pontinhos e ligar desenhos, talvez porque já estivessem "enjoados" de fazer tais tarefas na pré-escola, mas eu não sabia outro caminho e achava que essas eram atividades importantes para alguém aprender a escrever. Os estudos de Lourenço Filho sobre a maturidade supostamente necessária à aprendizagem da leitura e escrita, de 1934 (MORTATTI, 2000), ainda apresentavam seus reflexos na minha prática de sala de aula.

Doze anos já tinham se passado da primeira publicação de Emilia Ferreiro no Brasil, e eu ainda não tinha me apropriado dos conhecimentos que essa autora compartilha em seu livro *Psicogênese da língua escrita* – nem eu nem as professoras da escola em que eu estava, já que as propostas vindas tanto da coordenadora pedagógica como das colegas professoras e da Secretaria Municipal de Educação, na minha percepção, não se aproximavam da idéia defendida por Ferreiro: aprendizagem da criança como um processo de construção. Hoje me pergunto: será que a apropriação dessa perspectiva de ensino-aprendizagem já tinha ocorrido em todas as escolas? Como a proposta construtivista era interpretada e vivida?

Esforcei-me ao máximo, fiz tudo que sabia e mais o que fui aprendendo com a troca com algumas colegas professoras; porém, ao final do ano nem todos os meus alunos estavam lendo. Dei-me conta de que a fala de muitas professoras também era a minha, de que a teoria ensinada na Escola Normal e o que eu estava aprendendo no curso de Pedagogia estavam distantes da realidade que acontecia na sala de aula.

Era notório que alguma coisa não estava certa. Eu descobria, na prática, que a formação da Escola Normal não tinha sido suficiente para dar conta das necessidades que emergiam cotidianamente. Foi assim por mais um ano. Terminei colocando a “culpa” pelo fracasso nos alunos e em mim. Ainda assim, vale contar sobre o Rafael. Era um menino de sete anos que nunca tinha frequentado uma escola. Durante as aulas, ao atravessar a porta da sala, seu olhar se acendia. Todos os dias ele vinha com um olhar brilhante, prestando atenção em tudo, esbanjando vontade de aprender. Seu desejo me animava. Eu queria que ele aprendesse, e ele, mais do que eu, queria aprender. O resultado, para nossa alegria, é que, no final do ano, ele estava lendo. Mesmo através de um caminho mecânico e muitas vezes estéril, Rafael se alfabetizou. Eu ainda acreditava que a alfabetização dependia do método utilizado. Além disso, não me questionava como uma criança aprendia.

Até então eu não tinha instrumentos teóricos para mudar as lentes com que fui ensinada a olhar os alunos, a minha prática e toda a complexidade que envolve a escola. Foi na escrita sobre a minha prática, nas leituras no curso de Pedagogia da UERJ, nas reflexões sobre os sucessos e fracassos que experimentei que segui perguntando, construindo, desconstruindo, reconstruindo possibilidades de respostas para os desafios do cotidiano escolar (GARCIA, 2001a). Ao recordar e escrever sobre esses dois anos de experiência em que estava bem no início de minha carreira docente, percebo o quanto foi importante colocar em prática a forma de alfabetizar que aprendi e poder constatar que era insuficiente. Anos depois vim a entender que cada atividade proposta carrega com ela concepções de sujeito, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem.

Em 2001 fui aprovada no concurso para professora da rede municipal do Rio de Janeiro. Unindo meu tempo como aluna e como professora, completo, em 2012, dezesseis anos na rede pública. Passei por sete escolas, o que me permitiu conhecer um pouco da dinâmica de cada escola e valorizar a escola pública. A minha experiência no município do Rio de Janeiro está marcada pela oportunidade

de aprender com os alunos, com as colegas professoras, com os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e com o trabalho em diferentes escolas. Talvez por ser meu lócus profissional mais antigo, é a experiência que tenho gravada em sulcos profundos na minha identidade de alfabetizadora. Por isso, me sinto impelida a narrar que, dentro desse cotidiano surpreendente, as escolas, as crianças e professoras de classe popular reinventam o seu cotidiano diariamente.

Uma escola construída por seus sujeitos, que Azevedo descreve bem ao dizer:

Entretanto, uma coisa é a instituição pensada e organizada por leis e decretos. Outra, bem diferente, são as escolas em que os sujeitos coexistem e interagem. Nelas não habitam anjos, santos ou demônios. Nelas habitam *ensinantes* e *aprendentes*; sujeitos encarnados com seus encontros, desencontros e confrontos; seus humores, suas alegrias e tristezas; suas simpatias e antipatias; suas submissões e insubmissões; seus desejos, expectativas e/ou falta de; suas esperanças e desesperanças; suas crenças e descrenças; seus cansaços; suas disponibilidades e indisponibilidades; seus sucessos e insucessos; seus saberes e não saberes; seus fazeres e não fazeres. O uso do conectivo *e* quer indicar que tudo acontece ao mesmo tempo, em *espaçotempos* e sujeitos não dicotômicos (AZEVEDO, 2008, p. 168-169).

Essa realidade construída por cada integrante da escola me provoca muitas reflexões sobre alfabetização. Algumas questões ainda não consigo responder, mas me conduzem a leituras e partilhas com outras alfabetizadoras. Como alfabetizar a todos nesse contexto? O que precisa mudar para que as crianças saiam da escola alfabetizadas? Como oferecer uma escola de qualidade sem excluir ninguém? São questionamentos que poderiam originar outra dissertação, mas que estão aqui porque me acompanham durante minha trajetória profissional.

Minha trilha de atuação profissional segue também por outros caminhos, que continuam me conduzindo a outras escolas públicas. Atuei como professora contratada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) e no Colégio de Aplicação da UFRJ. Duas experiências também marcantes. Muitas redes entrelaçadas com professoras, crianças, comunidade escolar, conhecimentos e saberes compartilhados que também contribuíram para me tornar pesquisadora da minha própria prática.

Meu percurso profissional foi e é um caminho de persistência. Particpei de mais quatro provas de seleção de professores do Colégio Pedro II. Insisti: já que não entrei como aluna, queria entrar como professora. Primeiro passei no processo de

seleção para professores contratados e depois para professora efetiva. Atuo no CPII desde 2008.

Considero essa aprovação uma conquista profissional e familiar. Uma realização pessoal, por ter alcançado um objetivo que desejei desde há muito. Uma conquista familiar para minha mãe, que sempre desejou me ver naquela escola.

Não posso deixar de contar sobre a primeira reunião no Colégio Pedro II de que participei como professora efetiva. Nesse dia, todos os professores aprovados no concurso tiveram uma reunião com a Secretária de Ensino do colégio e depois receberam as boas-vindas da Diretora Geral da instituição, professora Vera, ex-aluna da casa. Após contar com muito entusiasmo toda a história do colégio, parabenizou-nos por termos passado em um difícil processo de seleção e por estarmos entrando, segundo ela, “em um dos colégios mais importantes do Brasil”. Disse ainda que os alunos que ali se formavam tornavam-se engenheiros, médicos, advogados, ocupavam cargos altos na política etc. Para exemplificar, contou que, na última festa dos ex-alunos, ela encontrou uma ex-aluna negra, de classe popular, que naquele momento era tenente da Marinha. Após ouvir suas palavras eu olhei ao meu redor e descobri ser a única negra naquela sala, e oriunda de classe popular. Eu também sentia que representava uma exceção tanto quanto aquela educanda.

Quando, em 2009, o Pedrinho completou vinte e cinco anos de fundação, eu já lecionava na instituição e encontrei lá professoras que atuam no colégio desde sua fundação. A minha inserção no colégio e minha experiência como professora ali me levaram a querer conhecer e registrar uma parte da história de fundação da UESCI.

Dessa forma, ao ingressar no Programa de Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, campus São Gonçalo, depois de alguns recortes e reconfigurações relativas ao projeto de pesquisa inicial, decidi me deixar atravessar pela história da alfabetização do Colégio Pedro II.

A orientação da dissertação acontece de forma coletiva. É formada por um grupo composto por duas professoras e suas orientadas/dos das turmas de mestrado. O encontro acontece semanalmente e tem por pauta um texto escrito por um/uma do/das mestrandos/as ou de outro autor. O texto é entregue ao grupo com antecedência para que todos possam ler e contribuir com alguma questão, seja em relação à forma ou ao conteúdo. Garcia refere-se a esse espaço como uma sinfonia intercultural, pela oportunidade que tem cada um de ouvir diferentes pontos de vista.

Na medida em que a palavra circula, cada participante olha de um ponto de vista e vê o que só el@ pode ver, pelo lugar de onde olha, pela sua história singular, pel@s autore@s de que se vale, de seus pontos cegos, de sua leitura do texto, pois cada leitura é uma leitura, através da qual tantas vozes conhecidas e desconhecidas falam (GARCIA, 2008, p. 210).

No movimento da orientação coletiva, fui me permitindo ver e me deixar ser vista pelo outro na dinâmica dos encontros. A orientação coletiva é um espaço de leitura e releituras, de escrever e reescrever várias vezes e também, mas não menos importante, de amizade, conflito, exigência e crescimento pessoal e profissional.

Ao terminar a escrita deste memorial pude compreender quais foram as experiências que me tocaram e me transformaram ao longo da minha trajetória de formação profissional. Pude também perceber que é preciso interromper a rapidez da vida moderna, dos afazeres do dia a dia para, como diz Larrosa, perceber o que é, de fato, em nossa vida uma experiência:

A experiência, a possibilidade que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p. 24).

A escrita do memorial me fez interromper a agitação diária e calar o barulho interior e exterior para pensar mais devagar, olhar mais devagar para minha trajetória profissional, dar-me tempo e espaço para a reflexão sobre o que me marcou. Esse gesto de reflexão me fez encontrar e ser encontrada por fragmentos da história da alfabetização vivida pelo Colégio Pedro II. Pude, dessa perspectiva, ver meu atual espaço de trabalho como um campo de pesquisa. Volto meu olhar para o Colégio Pedro II, em especial a Unidade Escolar São Cristóvão I, o Pedrinho, com o intuito de ouvir com atenção a narrativa de sete alfabetizadoras que atuam na escola desde a fundação. Dessa forma, pergunto: **O que sete professoras narram sobre os processos de alfabetização no Colégio Pedro II?**

2 NARRANDO OS PASSOS DE (AUTO)FORMAÇÃO

Neste capítulo, dividido em três partes, trago os passos que trilhei no percurso desta dissertação. Vou detalhar o modo de fazer que utilizei para melhor degustar os saberes/sabores do caminho e ainda descrever o conjunto de procedimentos que me conduziram aos resultados desta pesquisa. Arrisco, então, a contextualizar o *espaçotempo* e a expor a “maneira de fazer” deste trabalho. Além da escrita narrativa desta dissertação, trago também teóricos que embasam uma metodologia pautada na narrativa.

2.1 Passo a passo

*Meu poema é um tumulto:
a fala que nele fala
outras vozes arrasta em alarido...
Basta apurar o ouvido.
Ferreira Gullar*

No processo de produção desta dissertação vivi diferentes movimentos: ler, reler, escrever, reescrever, perguntar, aprender a perguntar, encontrar, desencontrar, construir, desconstruir, complexificar para tentar entender, compartilhar, orientar, desorientar, estudar, ouvir, ver, olhar, narrar, chorar, rir, trabalhar, lecionar, participar de congressos, apresentar pôsteres, comunicar etc. Dadas as condições do percurso da pesquisa, na tentativa de alcançar o objetivo de compreender o processo de alfabetização no Colégio Pedro II, recorro à narrativa de sete professoras.

O primeiro e mais significativo passo da pesquisa foi o encontro com as professoras. Em 1984, o Colégio Pedro II abriu suas portas para o primeiro segmento do Ensino Fundamental com um total de cinquenta professoras, divididas em: direção, coordenação de turno, coordenação didático-pedagógica, coordenação de registro escolar, coordenação de apoio administrativo, e professora de turma. O

colégio iniciou com dezesseis turmas de primeira série e doze turmas de segunda série. Desse quantitativo de cinquenta docentes, ainda é possível encontrar na UESCI doze professoras. Destas, em 1984 duas atuavam na coordenação didático-pedagógica, cinco em turmas de primeira série e cinco em turmas de segunda. Das dez professoras que estavam em turma, somente quatro encaminham sua carreira pela alfabetização. Essas foram as primeiras selecionadas para narrar sua trajetória. Segui os seguintes critérios para selecioná-las: participação no lustro da fundação; trabalhar na UESCI com mais de três anos de atuação na alfabetização; e ser professoras da Educação Básica, mesmo que atuando hoje em diferentes funções.

O que as sete professoras têm em comum, além do fato de trabalharem na UESCI, é que todas fizeram o Curso de Magistério no segundo grau, como era denominado o Ensino Médio na década de 70 do século passado. Sendo assim, exponho a formação de cada uma a partir da sua graduação. Das sete narradoras, quatro têm o curso de pós-graduação *stricto sensu* concluído. A ordem em que as professoras estão apresentadas respeita a ordem em que foram entrevistadas, com exceção da sétima narradora, que foi um encontro inesperado.

Professora	Formação	Ano de vinculação ao CPII	Atuação no mês da entrevista
Ana Paula	Letras	1984	Chefe do Departamento do Ensino Fundamental 1º Segmento (Março/2011)
Denise	Matemática	1984	Professora do 3º Ano (Março/2011)
Marta	Letras e Pedagogia	1987	Professora do 3º Ano (Abril/2011)
Analice	Ciências contábeis	1984	Orientadora Pedagógica do 3º ano (Julho/2011)
Patrícia	Psicologia e Pedagogia	1984	Professora do 1º Ano (Julho/2011)
Regina	Pedagogia	1992	Orientadora Pedagógica do 1º ano (Julho/2011)
Angela	Letras	1987	Diretora Adjunta da UESCI (Julho/2011)

A fim de concretizar a entrevista após a aceitação do convite para participar da pesquisa, marquei e remarquei várias vezes com cada uma delas até conseguirmos nos encontrar. Fui para cada entrevista narrativa com perguntas

pensadas, mas as conversas se diferenciam, e cada uma toma um rumo diferente para falar de sua história de alfabetizadora e do processo alfabetizador do Colégio Pedro II; mesmo assim, segue anexo o meu roteiro inicial de perguntas.

As entrevistas narrativas foram feitas individualmente, quase todas na própria UESCI. Todas as professoras foram muito solícitas em aceitar o convite para participar das entrevistas. Dias depois, cada uma recebeu suas respectivas narrativas transcritas e puderam retirar, acrescentar e mexer no texto, de forma que ficasse do seu agrado. A entrega e a devolução da entrevista transcrita foram feitas via *e-mail*, o que demorou de quinze a trinta dias. Todas mantiveram a identificação; umas modificaram mais coisas que outras, mas nada que alterasse a narrativa inicial como um todo.

A busca pela melhor data para o encontro até a narrativa revisada exigiu uma dedicação que me lembrou Saint-Exupéry, quando diz, em *O Pequeno Príncipe*, que foi “o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa tão importante” (1984, p. 74). É o tempo que diz o que é importante? Mas não é o tempo gasto com uma criação que também influencia no valor da peça? Talvez o tempo não determine, mas registra a dedicação que tal produção desprende de seus sujeitos. E em quanto tempo se narra uma experiência? É possível saber? A resposta talvez dependa das circunstâncias, de quem narra, de quem ouve, das emoções envolvidas, do que foi lembrado... Tantas outras interferências podem determinar o tempo que dura a narração de uma experiência. As narrativas que ouvi reúnem uma coletânea de quase cem páginas. Ao todo, o registro durou quase cinco horas e meia de gravação. A entrevista mais breve foi de quase meia hora; a mais longa, uma hora e cinco minutos. O tempo dedicado por cada uma das professoras nesses encontros e o tempo para cada transcrição e leitura, somados ao valioso conteúdo que foi narrado, expressam a importância desse procedimento metodológico. As narrativas encontram-se transcritas na íntegra em anexo.

Com as sete narrativas transcritas e revisadas em mãos, iniciei a caça às borboletas, não para prendê-las com alfinetes em uma coleção, como lembra Benjamin (2009) em relação à sua infância, mas para observá-las esvoaçando de flor em flor. Cada narrativa é um voo de borboleta que a professora faz em volta das flores e espinhos que representam a alfabetização que viveu e que revela elementos da alfabetização tecida no Pedro II. Com olhar atento, li e reli cada entrevista

narrativa e me deixei conduzir pelos caminhos que fui percebendo nas falas das professoras.

Após as leituras das falas das professoras organizei um quadro com os temas citados nas narrativas de cada professora e outro com a frequência com que os temas apareceram nas entrevistas. O movimento de construção dos quadros me possibilitou perceber alguns indícios que cada narradora deixava em seus relatos sobre a alfabetização, vestígios que atraíram a minha atenção, como o pairar de uma borboleta na flor. Bertaux relaciona os indícios como uma ponta visível de um imenso iceberg em que é preciso mergulhar, aprofundar nas entrevistas e em torno do qual dar voltas para tentar entender em que contexto social aquela fala está inserida. Dentre todos os indícios que uma narrativa oculta, alguns “brilham” e nos marcam (BERTAUX, 2010, p.109). A partir dessa análise, produzi o quarto capítulo, buscando contemplar o que pude perceber como singularidades de cada narrativa. Identificados os temas recorrentes nas diferentes falas, foi possível compreender alguns dos processos de alfabetização no Colégio Pedro II.

Esse foi o caminho metodológico que encontrei para buscar, nas narrativas, os elementos significativos para esta pesquisa, mas não quer dizer que seja a única maneira; o que trago é uma possibilidade de interpretação, de imaginação e de (re)invenção dessas narrativas. Cada leitor poderá encontrar muitas outras possibilidades, já que as narrativas podem ser trampolins que nos lançam a novos desafios. Os quadros utilizados para aprofundar a leitura das entrevistas seguem em anexo.

Secundariamente, também busquei documentos e dados estatísticos fornecidos pela Secretaria da UESCI, pela Secretaria de Ensino e pelo Departamento de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Para isso foi necessário cadastrar a pesquisa junto ao colégio, apresentando um resumo do projeto de pesquisa, abrindo um processo e aguardando um longo período pela resposta, que terminou por autorizar o acesso aos dados da instituição.

Outro lugar que busquei foi o Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), localizado no prédio em que o colégio foi fundado e que divide o espaço com a Unidade Centro. Após marcar por telefone data, hora e dizer o objetivo da pesquisa, fui ao local. Ao chegar àquela construção centenária, era possível “sentir” a tradição que envolve aquele colégio imperial. Fui muito bem recebida pela funcionária, que já tinha separado a pouca documentação arquivada

sobre a fundação do Pedrinho. Mesmo assim, encontrei a FACTA (registro dos atos oficiais relativos ao Colégio Pedro II) nº 50, com o discurso de inauguração do primeiro segmento e a lista com os professores concursados para o cargo; um resumo da história do Pedrinho, escrito pela professora Maria Amélia Amaral Palladino, para comemoração dos dez anos de sua fundação e lançado na série Cadernos de Educação Básica do MEC; os Planos Gerais de Ensino (PGE) de 1984/1997.

Consultei também o Projeto Político-Pedagógico/2000, que recebi quando tomei posse como professora da instituição, e o meu caderno de campo, lugar onde registro as observações, as situações, as conversas e as diferentes oportunidades de me surpreender no cotidiano dessa escola em que estou mergulhada como professora e pesquisadora.

2.2 A narrativa como metodologia

A escolha por fazer uma dissertação onde a “fala” predominante é das professoras da Educação Básica é uma opção política e metodológica, que tenta romper com as normas e a regulamentação da Ciência moderna, trazendo as narrativas docentes como uma das múltiplas formas de expressar a produção do conhecimento que é construído na complexidade das interações humanas (OLIVEIRA; GERALDI, 2010).

Ao pautar uma investigação por meio das narrativas, uma das questões de que me vejo imbuída a tentar responder é: o que é narrar? Já me arriscando a responder, poderia me contentar em dizer que é contar um fato, relatar um acontecimento, mas penso que narrar é, antes de tudo, uma escolha em que o narrador faz a opção do que e para quem narrar. É expor algo, é se expor ao contar o que lhe atravessou e transformou. Narrar é compartilhar uma experiência, é um ato generoso. As narrativas que me proponho a ouvir nesta pesquisa são as que narram a existência, as que descrevem uma situação que atravessou a vida das narradoras.

O compartilhar da experiência acontece quando ela passa de pessoa para pessoa mediante a linguagem. Kramer, referindo-se a Bakhtin, “entende que a linguagem é social; ela é essencial para a existência humana. De acordo com a sua teoria, não é a experiência que organiza a expressão; na verdade, a expressão precede e organiza a experiência, dando-lhe forma e direção” (KRAMER, 2007, p. 59).

A linguagem é quem organiza, dá forma e direciona aquela experiência que nos impacta. É uma forma de expressar intenções e significados na relação com o outro, no ambiente social no qual estamos inseridos, comunicando-nos com alguém. Nossas experiências estão marcadas pela interação e são narrada desde o contexto social em que cada um ocupa.

Entendo a experiência comunicada conforme Larrosa, como “aquilo que nos passa, algo que nos acontece, que nos toca” (2002, p. 21). Esse autor prossegue, dizendo que a experiência está na nossa relação com o mundo, com os outros e conosco mesmos. “Uma relação em que algo nos passa, nos acontece” (2008, p. 186). Um fato, ao ser ouvido, presenciado, lido, visto, protagonizado ou silenciado – ou até mesmo a ausência de uma ação – pode impactar uma pessoa, marcá-la de tal forma que a faça refletir e (re)significar o que lhe aconteceu. O impacto é o atravessamento da experiência na vida do ser humano. Diante da nossa vivência cotidiana, muitas vezes acelerada, faz-se necessário refletir o que nos tocou, pois viver uma experiência é ser tocada e transformada pelo que aconteceu; é nos deixar afetar pelo acontecimento.

Acredito que todos têm histórias para contar e para partilhar. O “intercâmbio de nossas experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 195) pode acontecer pela nossa observação do canto, da poesia, da interpretação, do silêncio, da narrativa e de muitas outras formas. A forma escolhida para este trabalho é a que une a narrativa oral e a escrita. Oralmente quando cada professora, no diálogo, narra sua experiência. Uma narrativa escrita quando esse diálogo é transcrito e modificado ou não pela sua narradora. Uma escrita narrativa quando escrevo parte da minha história e na forma de redigir essa dissertação. Compartilhar uma experiência é mais do que transmitir uma informação ou dizer o que sabemos; é partilhar o que somos, aquilo em que o narrador vê sentido e significado. Benjamin apresenta a informação como uma nova forma de comunicação, que coloca em declínio a arte de narrar (BENJAMIN, 1994).

Muitas vezes o excesso de informação, o sensacionalismo jornalístico, a falta de tempo para o outro, o excesso de atividades e o corre-corre do cotidiano tornam-se um risco para a reflexão e a partilha. Ao ceder a esse risco, terminamos por não ter muito que contar, já que a agitação do dia dificulta nosso espaço de reflexão sobre o que nos tocou e temos menos tempo ainda para ouvir o outro com atenção e prazer. Quando conduzimos a vida no “automático”, fazendo as atividades por hábito, fazendo uma coisa e pensando em uma lista de outras pendências, reduzimos o espaço de reflexão sobre o que nos toca em nosso dia a dia. Outras vezes até nos damos conta das experiências que nos marcaram, mas não encontramos alguém com tempo para ouvi-las.

Essas são algumas situações que colaboram para que a partilha de experiências diminua e aumente a quantidade de informações transmitidas, o que pode terminar por empobrecer nossas conversas e gerar relações superficiais. Por isso se faz tão necessário ouvir narrativas de pessoas que, mesmo dentro desse turbilhão de atividades diárias, deixaram-se atravessar pela experiência e conservam a reflexão e a partilha como algo que as enriquece e pode enriquecer a outros.

Atualmente o homem encontrou outras formas de narrar. Uma das consequências do mundo hodierno é a diversidade de meios que podemos utilizar para exercer nossa capacidade de contar e de compartilhar experiências. Podemos até arriscar dizer que aquela roda em volta da fogueira que muitas comunidades faziam para partilhar suas vidas se tornou uma rede de encontro virtual. Construimos outros modos cotidianos de narrar. A cada *blog*, *e-mail* ou página de relacionamentos encontramos pessoas contando suas histórias. Todos nós temos para contar histórias que nos marcaram, mesmo que não estejam na internet e mesmo que nunca a contemos a ninguém. Todos nós levamos na memória uma experiência que nos atravessou e transformou.

Ao contar, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Isso significa dizer que o narrador conta o que o marcou, como aquela situação o tocou e quiçá modificou sua vida. É uma narrativa não só marcada por sua experiência particular como também por todas aquelas experiências que ouviu e que também o atravessaram. Nesse sentido, a narrativa tem sua base na experiência do sujeito, na sua subjetividade e nas relações sociais que estabelecem no cotidiano.

Sendo assim, não importa o quanto é narrado, mas por que a pessoa escolheu esse fato para ser narrado. Quanto à veracidade do que é relatado, não há o intuito de comprovar a fala que é dita, mas entendo que o fato é verdade para quem narra. O interessante é o valor, a significação que a pessoa dá ao que ela escolheu para narrar e o porquê o valoriza.

Recorro à narrativa como mais uma forma de observar, dentre as múltiplas possibilidades que temos, a alfabetização no Colégio Pedro II. Ao ouvir a narrativa de pessoas diferentes sobre a mesma questão (o processo de alfabetização trilhado no CPII), abrimos os sentidos para, quem sabe, sermos surpreendidos pelo olhar do outro. A potência da narrativa encontra-se na possibilidade de produção de conhecimento à medida que se reflete e narra a vida profissional. A narrativa é potente pelo vigor do que é narrado; a energia que habita a fala do outro, ao ser partilhada, abre espaço para o questionamento, a formação e a (auto)formação.

Encontro em Nóvoa um conceito que auxilia na compreensão de como a formação acontece ao longo da trajetória profissional à medida que vou refletindo e compartilhando meu ofício de alfabetizadora.

A formação 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 experiência. (...) A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas (Nóvoa, 1995, p. 26 e 28).

Entendo a formação como Nóvoa, isto é, não como um acúmulo de competências ou títulos e informações que vamos adquirindo ao longo da profissão. A formação está relacionada ao trabalho de reflexão que fazemos a partir da nossa prática. Entendo que os cursos, os títulos e as informações fazem parte de nossa trajetória para nos tornarmos professoras, mas o que vai definir o quanto aquilo me formou é o exercício de reflexão que faço com as experiências que tive nesses espaços e todas as experiências vividas, meus gostos, meus conhecimentos, meus hábitos. Sendo assim, a formação está imbuída de todas as relações que estabeleço ao longo da vida, além das situações que vivemos em sala de aula e que nos fizeram/fazem repensar a prática, que nos causaram/causam a sensação de impotência, que nos alegraram/alegram, que nos mobilizaram/mobilizam a buscar

referenciais teóricos, as que arriscamos fazer e os fazeres que abandonamos etc.; todas essas ocasiões me formam. A formação está diretamente ligada à reflexão e à escrita sobre a prática, a leituras e à ação de compartilhar experiências com seus colegas de profissão. Sendo assim, a narrativa é o produto de tudo que nos formou e forma ao longo da vida.

A reflexão, a escrita e a narrativa sobre o itinerário profissional é um dos processos de formação docente, em que o professor tem a oportunidade de identificar na sua própria história aquilo que foi realmente formador (DOMINICÉ, 1985). Essa é a proposta do método (auto)biográfico, no qual a narrativa está inserida. Segundo Finger (1986), o método (auto)biográfico é “uma prática de investigação social que valoriza o saber hermenêutico”, saber que é:

o resultado de uma reflexão pessoal, ou seja, a passagem de uma consciência imediata que é das sensações, das vivências e das experiências, a uma consciência refletida. Esse tipo de saber recorre, portanto, a um processo de formação da parte da pessoa e inclui uma compreensão dos fatores históricos, sociais e culturais que foram determinantes no seu percurso de vida. (...) Todavia, parece-me que o termo “método biográfico” se justifica pelo fato de esse método valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decorrer da sua história de vida (p.125).

Seguindo com Finger (1986), o método (auto)biográfico valoriza o saber da experiência, ou seja, o saber que se constrói a partir da reflexão que fazemos com o que nos tocou no decorrer de nossas vidas. Reflexão que nos abarca em todas as dimensões: existencial, social, econômica, cultural, nosso ser integral. Instrumento metodológico que reconhece que o processo de formação da pessoa ocorre ao longo da vida.

A formação que acontece ao longo da vida está marcada pela linguagem, pela experiência e pela narrativa. Dentro da formação acadêmica, na perspectiva de pesquisa nos/dos/com os cotidianos (BARBOSA; SGARBI, 2008), em uma vertente qualitativa e de resistência ao pensamento hegemônico que só reconhece uma lógica de construção de conhecimento, a narrativa surge como uma possibilidade. São plurais as formas de dialogar com os diferentes conhecimentos que são tecidos nos cotidianos. Nesta pesquisa, a narrativa está presente como gênero textual e principal instrumento metodológico. A forma oral – quando as narradoras falaram suas histórias – e a forma escrita da narrativa – quando eu escrevo a minha história,

quando transcrevo a fala das narradoras e quando escrevo a dissertação – foram os caminhos que elegi para evidenciar a rede de conhecimentos que envolvem a prática docente.

Entrelaçando linguagem, experiência e narrativas de vida, encontro no método (auto) biográfico uma proposta epistemológica voltada para a escrita de si, em que a pessoa, por meio de uma narrativa, que pode ser oral ou escrita, faz uma reflexão sobre o processo de formação que ocorreu em sua história de vida. Narrar torna-se um valioso instrumento de (auto)formação e transformação quando o narrador, pelo resgate de sua memória de formação, conta, escreve, lê, relê, compreende, questiona e (re)significa o percurso que trilhou para se tornar o profissional que é hoje.

A narrativa de vida tem cunho pessoal e social. É um relato que desvela seu autor, ou seja, a narrativa tem as características de quem narra. O cunho social deve-se ao fato de que toda narrativa está inserida em um contexto social; as relações pessoais tornam-se espaços férteis de formação. As experiências individuais podem ajudar a compreender como funciona uma parte da sociedade que nos rodeia. Foi exatamente isso que constatei no encontro com as professoras. Na narrativa de sua vida profissional encontrava ecos do macrocontexto social que a Educação no Rio de Janeiro vivia. A experiência de uma pessoa pode dar pistas de como se desenvolveu um processo social.

As narrativas de vida que compõem essa dissertação foram coletadas a partir de entrevistas narrativas. O embasamento teórico para esse instrumento metodológico é dado por Bertaux (2010), que apresenta narrativas de vida como:

Em Ciências Sociais, a narrativa de vida resulta de uma forma particular de entrevista, a “entrevista narrativa”, durante a qual um “pesquisador” (que pode ser um estudante) pede a uma pessoa, então denominada “sujeito”, que lhe conte toda ou uma parte de sua experiência vivida. (...)

A concepção que propomos consiste em considerar que algo é narrativa de vida a partir do momento que o sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida. O verbo “contar” (fazer relato de) é aqui essencial: significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma de narrativa. (...)

Uma narrativa de vida é um discurso narrativo que se esforça para contar uma história real e que, além disso, diferentemente da autobiografia escrita, é improvisado durante a relação dialógica com um pesquisador que orientou a entrevista para a descrição de experiências pertinentes para o estudo de seu objeto de pesquisa (p. 15, 47 e 89).

Segundo Bertaux, a narrativa de vida acontece dentro de uma relação dialógica e aberta ao imprevisto. Na entrevista narrativa, a narradora conta uma

história real, ou seja, episódios que marcaram a sua vida ou parte dela; narra o que para a pessoa foi significativo e por quê. Com a entrevista narrativa, busquei ultrapassar os padrões de uma entrevista burocrática entre pesquisador e sujeito (BERTAUX, 2010), já que pretendi estabelecer uma relação dialógica entre colegas de trabalho, o que facilita a confiança e a liberdade da narrativa. Elas escolhem o que querem contar das suas experiências vivenciadas em turmas de alfabetização durante os vinte e sete anos nos quais atuaram como docentes do Colégio Pedro II. Ao relatar suas experiências na alfabetização, fazem narrativa de vida de uma história coletiva.

Na entrevista narrativa procurei estabelecer um vínculo afetivo, um diálogo em que a fala das professoras fosse valorizada por mim, sua ouvinte, seguindo o princípio bakhtiniano da alteridade. Geraldi (2007) diz que a alteridade pressupõe “o Outro como existente e reconhecido pelo “eu” como Outro que não eu e a dialogia, pela qual se qualifica a relação essencial entre eu e o Outro”. O saber da experiência acontece na arte do encontro, nas relações que tecemos no cotidiano. A entrevista narrativa ocorreu por meio da conversa em que busquei viver a alteridade. Alteridade que pressupõe que o sujeito singular se completa com as singularidades dos outros, que o eu não existe sem o outro. Essa interação só é possível quando aceito a palavra do outro, quando o reconheço como legítimo outro (MATURANA, 1998, p. 66) e assim me deixo questionar, sair dos meus “pontos cegos” para ver e entender o outro por outros ângulos. Assim, fui entendendo que o importante era o que a professora narrava, e não o que eu tinha a expectativa de ouvir.

2.3 As práticas narradas

O que as professoras narraram possibilitou revisitar a história da alfabetização no Brasil, no Estado do Rio de Janeiro, na rede municipal de ensino até chegar ao Colégio Pedro II através dos fragmentos de memórias e da experiência de cada alfabetizadora. Narraram não como uma simples explanação oral, e sim como se narra algo que nos marcou interiormente; narraram com emoção e sentido tudo que foram aprendendo em sua vida social e na sua trajetória docente.

A prática docente é um *espaçotempo* de produção cotidiana de conhecimentos, e para identificar os saberes produzidos nesse ofício podemos escolher trilhar diferentes caminhos. O trajeto que resolvi percorrer para encontrar esses saberes foi a narrativa. Uma investigação baseada na narrativa é uma tentativa de evidenciar o conhecimento produzido no cotidiano por meio de uma escrita que possibilite “narrar a vida e literaturizar a ciência”, como propõem Barbosa e Alves. Esse movimento é uma busca pela escrita que rompa com a ciência positivista e que seja capaz de comunicar os *acontecimentos* cotidianos aos seus *praticantes*.

Trabalhar com a memória cotidiana de tantas ações desenvolvidas nos múltiplos contextos em que vivemos, ao contrário das necessidades da narrativa escrita do romance, exige trazer à tona, de uma narrativa que não é nem linear nem progressiva, tudo o que é considerado “restos”. Por outro lado, com analogia aos estudos de Peabody, que conheci através da leitura de Ong (1998), sobre as canções cantadas pelos bardos, de larga tradição oral, ousou afirmar que a narrativa oral de ações pedagógicas múltiplas é o resultado da interação entre o que está narrado, o público que ouve e a memória comum que têm sobre outras ações pedagógicas. Sem essa rede, não é possível narrativa compreendida nem formulação de novos conhecimentos (BARBOSA; ALVES, 2008, p. 36-37).

Este trabalho traz memórias de fazeres pedagógicos desenvolvidos por sete professoras e narrado a partir de diferentes enfoques; a ação pedagógica que foi desenvolvida e que estava/está permeada pela interação dos seus sujeitos é a chave de compreensão das narrativas que compõem esse trabalho. “A narrativização” das práticas seria uma “maneira de fazer textual, com seus procedimentos e táticas próprios” (CERTEAU, 2009, p. 141). Narrar é uma possibilidade de (auto)formação, de formação, de ressignificar as vivências dos sujeitos e uma forma de burlar as estratégias do cotidiano que tentam controlar e invisibilizar o trabalho das professoras dos anos iniciais.

Junto com o seu potencial de reunir e deixar registrado o alarido de vozes que existem na prática docente, a narrativa também tem seus limites. Ao transcrever a fala do outro, mesmo que esta esteja transcrita na íntegra, com todas as marcas da oralidade, o leitor nem sempre percebe a entonação que foi dada por quem falou. O conceito de entonação que Kramer apresenta é dado por Bakhtin:

Se, contudo, toda a estrutura formal da fala depende da relação do enunciado com o conjunto de valores presumidos do meio onde ocorre o discurso, há uma figura que fornece a chave para a compreensão de como o dito e o não dito se relacionam: a entonação. Estando sempre na fronteira

entre o verbal e o não verbal, e sendo social por excelência, a entonação é sensível às vibrações da atmosfera social, e é através dela que os interlocutores entram em contato. Como diz Bakhtin ao falar da entonação, é “como se ela se endereçasse, por trás dos objetos e fenômenos inanimados, a participantes animados e agentes na vida” (BAKTIN, 1976, p. 14) (KRAMER, 1993, p. 78).

A atmosfera social que envolve a contadora e a ouvinte no momento da narrativa, o cheiro, o clima, as expressões faciais, os gestos e a entonação da voz, carregada de subjetividade, a emoção, o valor e o sentido dado às palavras pela pessoa que fala todas essas representações, a escrita da narrativa não é capaz de expressar. A narrativa não consegue capturar a inteireza do outro. Por outro lado, como diz Benjamin, “quem lê uma história partilha da presença do narrador” (1994, p. 213). Mesmo na “presença” do narrador, a leitura de uma narrativa também pode ser para o leitor uma oportunidade de ressignificar e até modificar as entonações que foram dadas e, desse modo, fazer a sua leitura da situação narrada.

À guisa de concluir, quero sinalizar que dispor-me a ouvir narrativas não significou julgar ou rotular o trabalho desenvolvido pelas professoras nem apontar um caminho metodológico, a ser seguido, como uma receita. Ao final de cada entrevista narrativa era assim que me encontrava: agradecida, questionada, impactada pela experiência do outro; em algumas saí emocionada; em todas, com questões para refletir sobre alfabetização. Ao reler cada uma das narrativas me perguntava: O que essa trajetória profissional pode ensinar? O que faz repensar sobre alfabetização? Que concepções de alfabetização as narrativas revelaram?

A proposta foi ouvir as alfabetizadoras para que, por um diálogo narrativo, elas tivessem a oportunidade de deixar visíveis rastros do seu trabalho dentro da instituição. E para eu tentar compreender um pouco o processo de construção da alfabetização que o Colégio Pedro II trilhou e vem trilhando.

3 O COLÉGIO PEDRO II

Este capítulo está dividido em três pontos. Contextualizo o Colégio Pedro II e a fundação do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Escrevo sobre a unidade escolar que é lócus desta investigação. Por último analiso a relação da instituição com as professoras que iniciaram o trabalho de alfabetização.

3.1 De Dom Pedro II ao Pedrinho

Nos anos do Império, mais especificamente no período do Segundo Reinado (1831-1889) brasileiro, nasceu o Colégio Pedro II. Nascimento entendido como “um episódio na continuidade da história” (LARROSA, 2006, p. 187). O surgimento de uma escola que, apesar de todos os projetos que para ela foram idealizados, traz também a possibilidade enigmática do que virá a ser. Para a sua época, foi o aparecimento de uma nova forma de ministrar o ensino, algo novo que ainda hoje coloca em questão a concepção de escola pública.

Como contar uma história já tão contada? O que contar sobre um colégio que, além de existir há 174 anos, possui um núcleo de documentação e memória (NUDOM) que organiza os registros dessa história? Teria alguma novidade a ser dita? Repetir questionamentos já feitos em tantas dissertações e teses (MASSUNAGA, 1989; OLIVEIRA, 1993; VIDAL, 1995; ROCHA, 2000; GALVÃO, 2003, 2009; AZEVEDO, 2005; VINCO, 2006; SILVA, 2008; CHAMARELLI, 2011)? Seguir adensando as críticas à origem política e socioeconômica de sua fundação e missão (CUNHA JUNIOR, 2008)? Que teria eu de singular para contar se não for minha própria experiência de envolvimento, apropriação e entrelace com essa instituição?

Ao fazer o traslado da minha residência ao meu local de trabalho, diariamente adentro um bairro histórico, São Cristóvão, um dos bairros mais antigos da cidade do Rio de Janeiro. O primeiro a receber luz elétrica, central de telefone e o que hoje ainda conserva espaços que convidam a uma visita, como a casa da Marquesa de Santos, o Centro de Tradições Nordestinas Luiz Gonzaga, o Clube de Futebol São Cristóvão, o Estádio de São Januário, o Clube de Regatas Vasco da Gama, Museu Nacional, o Jardim Zoológico da cidade, o Museu de Astronomia e Ciências afins, o Museu Militar Conde de Linhares e a Quinta da Boa Vista.

Foi em São Cristóvão, mais especificamente na Quinta da Boa Vista, que Pedro nasceu, cresceu, brincou e de onde governou o Brasil desde quatorze anos e por quase meio século; o Pedro de quem falo é o imperador Dom Pedro II. O menino que, ao completar doze anos, recebe um colégio de presente; talvez por isso tenha dito que, se não fosse imperador, seria professor.

O tradicional colégio já se expandiu por vários lugares do Estado do Rio: está em Niterói, Caxias e, na cidade do Rio de Janeiro, em Realengo, Humaitá, Tijuca, Engenho Novo, São Cristóvão e Centro. Atualmente reúne 14 unidades escolares, com cerca de 13.000 alunos distribuídos em 424 turmas, atendendo ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Com a missão de “educar crianças e adolescentes, tornando-os capazes de responder às transformações técnicas, culturais, emocionais e sociais do mundo de hoje” (CPPII, 2011), o Colégio Pedro II é uma autarquia federal do Ministério da Educação. A única instituição de ensino explicitamente citada e protegida na Constituição brasileira (artigo 242, § 2º).

No Bairro Imperial de São Cristóvão, encontramos desde 1888 a segunda unidade do Colégio Pedro II. Após um incêndio (em 1961) e algumas reformas, o Complexo Cultural de São Cristóvão oferece aos alunos três quadras poliesportivas, piscina olímpica, biblioteca (com 170 mil obras), além de sala de leitura, uma sala de aula ao ar livre no horto do colégio, Teatro Mario Lago, Espaço Cultural e o espaço onde se encontram três Unidades de Escolares: UESCI (do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), UESCII (6º ao 9º anos do Ensino Fundamental) e UESCIII (Ensino Médio).

A Unidade Escolar São Cristóvão I é uma construção de dois andares; no segundo pavimento encontram-se 20 salas de aula de Núcleo Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais); no primeiro pavimento encontram-se: duas salas de Educação Musical, duas salas de Artes, duas salas de

Literatura, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Laboratório de Aprendizagem, Sala de Leitura, Sala de Recursos, Auditório, sala dos funcionários, sala de reunião, Secretaria, Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP), Coordenação de Turno, Coordenação Pedagógica e Direção. Por ainda ser o maior campus das Unidades do CPIL, o Complexo Cultural de São Cristóvão reúne a maior diversidade socioeconômica e cultural de alunos e professores, oriundos de diversos pontos do Estado do Rio de Janeiro.

Esta investigação tem essa unidade (UESCI) como o campo de estudo, lugar onde o ex-diretor geral, dr. Tito Urbano da Silveira (1979-1988), inaugurou o primeiro segmento do Ensino Fundamental, no ano de 1984. Época de transição, em que o Brasil saía da ditadura militar e voltava à democracia.

Como se sucedeu a história da alfabetização no Colégio Pedro II, que já trilha seus vinte e sete anos? Que caminhos professoras e crianças percorreram e ainda seguem percorrendo na alfabetização? Como essa trajetória pode contribuir para o processo de alfabetização no Brasil? De que vale conhecer esses acontecimentos? Conhecer a história que resgata a origem do Pedrinho é uma tentativa de não deixar perdidas as experiências que marcaram as pessoas que a constituíram como escola. Documentar uma experiência sob forma de dissertação significa contribuir para que a lembrança seja preservada e as memórias da alfabetização não sejam esquecidas. Deixá-las escritas traz a possibilidade de que no futuro próximo ou distante poderão ou não servir de auxílio para alguém que queira saber mais sobre o primeiro segmento do Colégio Pedro II.

Ao ouvir a narrativa da trajetória que as professoras percorreram dentro da instituição, busco pistas que me ajudem a compreender esse percurso de construção da alfabetização no Colégio Pedro II que ainda está em movimento.

3.2 O Pedrinho

Ao Pedro II, tudo ou nada?
Tabuada

A epígrafe deste texto é parte de uma das músicas cantadas pela comunidade do Colégio Pedro II, *Tabuada*, cantada após o hino oficial do colégio ou após alguma reunião em que a maioria seja de alunos, ex-alunos, professores ou funcionários da instituição em que o assunto seja o colégio. O que podemos dizer para tentar responder a essa pergunta trazida pela música? Responder uma ou outra palavra seria generalizar. Retirando as generalizações, encontramos as contradições.

Por que um colégio que já ministrava o ginásial (do 6° ao 9° ano) e o secundário (Ensino Médio) resolve trabalhar com o primário (1° ao 5° ano)? Como a comunidade escolar participa desse novo empreendimento do Colégio Pedro II?

Foi no dia 29 de março de 1984, na presença da secretária de Ensino de 1° e 2° Grau do MEC, professora Anna Bernardes da Silveira Rocha, que o professor Tito Urbano da Silveira inaugurou a primeira unidade do Pedrinho, ministrando o ensino da 1ª e da 2ª séries do primeiro segmento do 1° grau para cerca de 500 crianças entre sete e nove anos. Algumas razões para a fundação do primeiro segmento do Ensino Fundamental são encontradas nas palavras do diretor geral.

O próprio Tito Urbano da Silveira, em suas palavras no primeiro plano geral de ensino (PGE), justifica a razão da fundação novo segmento do Colégio quando registra:

As páginas que ora se oferecem à leitura, à análise e à crítica dos estudiosos em problemas de Educação necessitam de uma breve explicação.

Talvez elas sejam os fundamentos de uma resposta à seguinte indagação: **por que o Colégio Pedro II resolveu aceitar alunos para as primeiras séries do Ensino do 1° Grau?**

Primeiro, porque tal atitude se afigura plenamente consentânea com as tradições desta Casa. **As primeiras letras e a arte de fazer contas foram ensinadas, nas origens desta Instituição, a meninos órfãos.**

Segundo porque, nesta Cidade do Rio de Janeiro, como em muitos centros urbanos do País, cada dia mais se acentua **a necessidade de ampliação da chamada rede de ensino básico**, isto é, de alfabetização e de escolarização inicial da população infantil na faixa etária dos 7 aos 14 anos. Ensino oficial e gratuito, como preconiza a Constituição da República.

O Colégio Pedro II, integrante do sistema federal, participa assim, supletivamente, com os poderes locais e a iniciativa privada. E o faz por **aceitar uma sugestão da SEPS/MEC**, só tornada realidade porque é ele, hoje como ontem, prefeito como de experiências didático-pedagógicas.

Sem pretender inovar, nem mesmo solucionar, em termos de qualidade ou de quantidade, o problema de carência escolar, o Colégio Pedro II reuniu os

esforços administrativos à inteligência e capacidade dessas jovens professoras, autoras deste Plano, para demonstrar que está preparado para contribuir na vitória dos ideais que norteiam a política educacional do Governo João Figueiredo (PGE, 1984, grifos meus).

As palavras do professor Tito justificam as intenções de fundação desse segmento, alegando voltar a ensinar as primeiras letras, alfabetizar as crianças para responder a uma necessidade social e atender à proposta de Ensino Básico do governo federal.

Ao falar do ensino das primeiras letras, o diretor refere-se aos órfãos do Seminário São Joaquim, já que, mesmo com tenra idade para cursar o ensino secundário como o imaginamos nos moldes de hoje, um dos requisitos para estudar no Pedro II era saber ler, escrever e contar as quatro primeiras operações (CUNHA JUNIOR, 2008). O autor continua:

Ao determinar a idade mínima e a máxima para a entrada dos jovens no Colégio, o regulamento visava produzir o seu público discente, cuja faixa etária deveria estar entre oito e doze anos. No entanto, percebemos que as famílias pressionaram o governo a alterar essa determinação, como verificamos no caso do limite máximo de doze anos. Tal limite, diante das inúmeras solicitações, foi suprimido pelo governo imperial, conforme determinou o Decreto de 26/03/1839 (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 49).

Um ponto que vale destacar é que, naquele contexto histórico (1839), as discussões sobre concepções de infância, adolescência e juventude ainda não eram referência para a organização de turmas, já que todos frequentavam as mesmas aulas. A persistência das famílias em modificar o regulamento também é um ponto a destacar, mas sem a ingenuidade de que teria sido somente a insistência delas que modificou o regulamento. Os professores também sinalizavam as dificuldades dos mais novos em aprender alguns conhecimentos mais complexos.

Na década de 1980 aconteceu a transição política com o fim da ditadura militar (1985) e início da chamada Nova República. A escola pública era uma demanda da população, que ainda tinha elevado número de crianças fora da escola. O fracasso escolar nas séries iniciais denunciava a necessidade de uma nova perspectiva do processo de ensino e aprendizagem. Em São Paulo iniciou-se a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (MORTATTI, 2000); no Rio de Janeiro houve a implantação do ensino integral, com os Centros Integrados de Educação Popular (os CIEPs) (MAURÍCIO, 2009). A carência de vagas na escola pública era uma realidade, e, ao criar o primeiro segmento do Ensino Fundamental, o Professor

Tito acreditava que o Colégio estaria contribuindo com o seu grão de areia para fazer frente àquilo de que a sociedade necessitava.

A reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 4.024/61) para estruturar o ensino primário e médio foi feita pela Lei nº 5.692/71, que, entre outras coisas, regulamentava o currículo de 1º e 2º graus. Professor Tito justifica a fundação do Pedrinho como uma resposta à proposta de Educação Básica do governo. Porém, além desse motivador também podemos identificar outras duas questões. Uma era a característica do ensino ministrado na instituição; outra, quanto ao esvaziamento de alunos e crise no quadro de professores da década de 1970 (CHAMARELLI, 2011).

O ensino profissionalizante de 2º grau com o objetivo de conduzir o jovem ao mercado de trabalho previsto na reforma (5.692/71) nunca foi a finalidade do colégio. Considerando todo o ideário que observamos nos escritos sobre o Colégio, verifica-se que o ensino profissionalizante se instituía como um problema para o Pedro II, já que era incompatível com a sua ideia de formação humanista. Seu principal objetivo era conduzir seus alunos não para o mercado de trabalho, mas sim para o estudo superior acadêmico. Cunha Junior apresenta o plano de estudo da origem do colégio:

O curso do CPII era considerado demasiadamente longo pela maioria dos jovens, cuja preocupação principal era chegar às Academias Superiores. (...) O Colégio da Corte estava inspirado na educação humanista e era voltado para a formação integral dos indivíduos, ideal educativo empregado nos principais colégios europeus, cujo objetivo fundamental visava transmitir e consolidar uma cultura geral. Um abrangente conjunto de conhecimentos deveria ser oferecido aos estudantes secundaristas, saberes das chamadas humanidades clássicas e das humanidades modernas. A tônica do projeto educativo organizado no CPII recaiu sobre as letras, especialmente as clássicas, mas também as modernas: latim, grego, alemão, inglês, francês, italiano, gramática nacional, português, retórica e literatura (2008, p. 104-105).

Se não queria deixar seu ensino humanista e não tinha estrutura para o ensino profissionalizante, como então, atender a lei? Abrir turmas desde o primeiro segmento do Ensino Fundamental é uma tentativa de cumprir a Lei e tirar o foco de atenção do Ensino Médio.

Outra questão é que a fundação do Pedrinho, como cumprimento da Lei 5.692/71, tenta encobrir o esvaziamento do quadro de alunos. Desde 1970 o Colégio Pedro II vivia um período de esvaziamento do quantitativo discente e com problemas no currículo e a relação com os professores catedráticos que pagavam a novos

professores para ministrarem suas aulas. O crescimento das escolas particulares também provocou a evasão de muitos alunos (CHAMARELLI, 2011).

A Lei 5.692/71 também determinava o fim do exame de admissão e previa a estrutura do ensino em oito anos (primário e ginásio). Com o intuito de seguir a determinação da lei, mesmo que treze anos depois de sua homologação, e reerguer a tradição do colégio, o professor Tito Urbano da Silveira resolve colocar em andamento uma antiga proposta sua, de ir formando o aluno do Colégio Pedro II desde a tenra idade.

O Pedrinho, então, surge como uma alavanca que coloca novamente o Pedro II em evidência (CHAMARELLI, 2011). No anseio de não perder o prestígio que carrega na sua tradição, o surgimento do primeiro segmento democratiza um pouco a barreira do acesso e garante renovação no quadro de alunos. Uma das consequências disso é que, vinte e sete anos depois, não se pode mais dizer que é um colégio voltado para a classe econômica mais bem favorecida. Ao fazer um levantamento junto à secretaria da UESCI do quantitativo de alunos por bairros e municípios fluminenses, encontrei os seguintes números:

Tabela 1

Origem dos alunos matriculados em 2011 na UESCI

Regiões do Estado do Rio de Janeiro	Bairros	Alunos
Belford Roxo	3	4
Duque de Caxias	24	28
Niterói	6	6
Nova Iguaçu	2	2
São João de Meriti	12	14
São Gonçalo	3	3
Município do Rio de Janeiro		
Zona Norte	81	703
Zona Sul	6	23
Zona Oeste	24	59
Centro	8	21
Favelas	9	42
TOTAL	178	905

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria do Ensino Fundamental do 1º Segmento da UESCI do CPII.

O total de crianças matriculadas atualmente (2011) chega a 919, mas não foi possível encontrar a compatibilidade desses dados com os dados referentes aos

bairros das crianças, devido à falta de padrão no registro da informação residencial. Dentro do que foi possível verificar, quatorze crianças não tiveram seus bairros identificados. Outra informação cedida pela secretaria aponta que, no total dessa unidade, 24 crianças recebem o auxílio do governo federal chamado Bolsa Família⁴. Os dados evidenciam que atualmente o colégio também atende as classes populares.

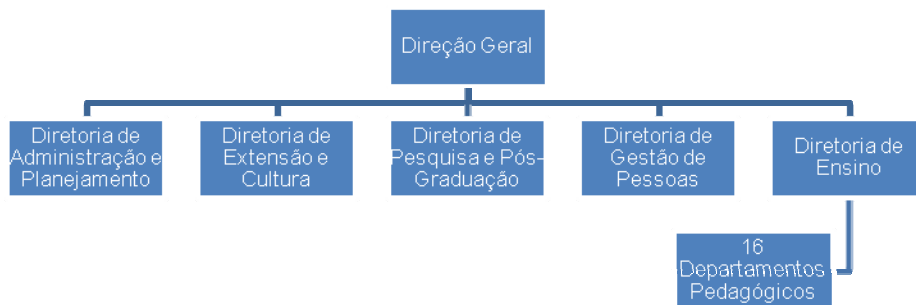
Na narrativa de uma das professoras encontramos informações sobre a forma como o Colégio tentou enfrentar o fim do exame de admissão, outras táticas utilizadas pela população para tentar o ingresso na instituição e a ligação direta do Pedrinho com a Direção Geral, procedimento pouco comum no projeto de expansão do Colégio Pedro II.

Então, eu acho que foi uma conjunção de fatores externos e internos, em que havia necessidade de tomar uma medida para colocar o Colégio no eixo. Não se podia fazer exame de admissão, tinha se tentado um convênio com a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro; não deu muito certo, começou a haver venda de vaga, coisas que a gente sabe que, infelizmente, acontecem. A pessoa colocava seu filho na escola pública no último ano do primário, pra ele ser o "bom aluno", entendeu (risos), pra ele ir pro Pedro II, porque os que tinham conceito A entravam. Começou a correr boato que havia venda de vagas. Não foi apurado, não se chegou a nada, mas o concurso se manteve. De um jeito ou de outro eles conseguiram um jeito de manter o concurso. Mas eu acho que já não tinha mais como não ser, naquele momento, a grande entrada. Havia o receio de o Pedro II se tornar uma escola de Segundo Grau. Eu acho até, pelo caminho que o Segundo Grau estava tomando e pela tradição da escola desde 1837, e aquela história toda... Então, eu acho que juntou isso tudo e se criou o Pedrinho. Mas essa criação do Pedrinho é muito interessante, porque o Pedrinho se liga diretamente à Direção Geral, pelo que dizem as entrevistas. Estou falando assim porque eu não procurei, não estou aqui checando as informações, nem é esse meu objetivo, de obter uma verdade, eu trabalhei com discursos (Professora Marta).

O caminho regular de expansão do Colégio passa pela Secretaria de Expansão, pela Secretaria de Ensino e por outras Secretarias, mas, no caso da implantação do primeiro segmento, esse trajeto não se deu dessa forma. O projeto estava diretamente ligado à Direção Geral, todas as decisões tomadas eram decididas diretamente com ela, sem precisar passar necessariamente pelas Secretarias, situação que acabou causando certo *ciúme* e ruptura no tratamento com os profissionais da nova Unidade Escolar (CHAMARELLI, 2011). Atualmente as Secretarias recebem o nome de diretoria, e o Departamento do 1º Segmento do Ensino Fundamental já está inserido na organização geral do Colégio, subordinado à Diretoria de Ensino, assim como os demais departamentos que são divididos por

⁴ Bolsa Família é um programa do Ministério do Desenvolvimento Social que faz transferência de renda para famílias em condições de pobreza ou extrema pobreza mediante algumas condições. Um dos condicionantes é a presença dos filhos na escola. Fonte: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em 29/07/2011.

disciplinas. Para melhor compreensão da estrutura administrativa da escola, organizei um organograma a partir das informações obtidas no *site* oficial do Colégio Pedro II.



A insatisfação dos já professores da instituição por sua não participação no projeto de criação do Pedrinho, a ligação direta do diretor geral com a nova unidade, decisões tomadas sem necessariamente passar pelas antigas secretarias e hoje diretorias e o conjunto de jovens professoras – muitas ainda iniciando a carreira do Magistério – foram alguns fatores que geraram um olhar de desconfiança e até de desvalorização do trabalho que estava sendo realizado pelas novas professoras, o que acabou por reforçar o lado pejorativo da nomenclatura *Pedrinho*, como uma unidade de menor valor.

Essa nomenclatura, que para uns causa rejeição e para outros já é um nome incorporado à instituição, consta no discurso de inauguração do Colégio, feito pelo diretor geral e maior promotor do primeiro segmento do Ensino Fundamental dentro do CPII, professor Tito Urbano da Silveira. Informação que pode ser confirmada na FACTA (Registro dos atos oficiais relativos ao Colégio Pedro II) nº50: “Num alegre e festivo ato, o Colégio Pedro II, inaugurou no dia 29 de março, a sua sexta Unidade Escolar, denominada, oficialmente de Unidade Escolar São Cristóvão II e carinhosamente apelidada de “Pedrinho””.

Como consta na *FACTA* nº 50, o apelido “Pedrinho”, que nasceu junto com o Colégio, foi dado carinhosamente pelo próprio professor Tito Urbano. Esse apelido provocou o apelido de “Pedrão” para as outras unidades. “Pedrão” e “Pedrinho” são os apelidos que as unidades escolares receberam. Pedrinho para designar a todas

as unidades escolares que trabalham com o primeiro segmento do Ensino Fundamental; Pedrão para designar as unidades de segundo segmento do Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, a designação está tão incorporada à comunidade escolar que responsáveis, alunos, funcionários, direção e professores, ao se referirem ao primeiro segmento do Colégio Pedro II, utilizam Pedrinho.

Mesmo que ainda haja resquícios de desvalorização do trabalho e das profissionais que atuam com os primeiros anos do Ensino Fundamental, ao longo desses vinte e sete anos trilhados essas profissionais firmaram suas competências, inclusive buscando um expressivo nível de formação, como pode ser constatado pelo fato de que, dentre as sete professoras que entrevistei, quatro possuem formação em pós-graduação *stricto sensu*. Em função desses indícios, eu ousaria afirmar que, Independente da forma como se queira chamá-lo, o primeiro segmento do Ensino Fundamental representa um marco na história do Colégio Pedro II.

3.3 As novas professoras...

Nas palavras do diretor no PGE como nas narrativas, as professoras aparecem como autoras do trabalho desenvolvido.

O Colégio Pedro II reuniu os esforços administrativos à inteligência e capacidade dessas jovens professoras, autoras deste plano, para demonstrar que está preparado para contribuir na vitória dos ideais que norteiam a política educacional do Governo João Figueiredo (PGE, 1984).

As novas professoras da instituição iniciaram o trabalho no Pedrinho formulando projetos, definindo horários, sugerindo implantação de disciplinas como Artes e Literatura para se enquadrarem na carga horária de trabalho que havia na escola. São elas as primeiras professoras cujo trabalho que faziam em São Cristóvão serviu de base para as outras unidades escolares de Pedrinho que foram fundadas (Humaitá, Engenho Novo, Tijuca e Realengo). Em todas essas unidades ainda encontramos professoras do primeiro concurso.

Na pesquisa feita por Chamarelli (2011), uma das professoras entrevistadas por ela, conta que, ao chegarem à escola, só havia as salas e elas. Os conteúdos, as metodologias, o horário das aulas e que tipo de aulas as crianças teriam, tudo isso precisou ser elaborado, decidido pelo grupo que chegava. A narrativa de uma das professoras para minha dissertação traz algumas marcas de como foi feito o trabalho de pensar uma escola.

Que o Pedrinho era uma coisa diferente, era meio que o *Patinho Feio* do Pedro II. Que tratamento era esse? Quem eram essas professoras? As Pedretes, as Pedrocas, os apelidos, ah, elas são do Pedrinho, que coisas estranhas eram essa? Juntando essas coisas, eu fui procurar construir esse trabalho. Pegaram, assim, os cinquenta professores que entraram e mandaram fazer o plano de ensino. Que foi um plano muito bom, e não vou dizer que não foi. Mas partiu daquilo ali, daquele grupo, o pessoal do Pedrão não participou disso, e a atual diretora geral falou disso na festa dos 25 anos. Ela menciona a decepção com que os professores receberam a notícia de que não participariam, de que seria tudo construído pelas pessoas novas que entraram. Quer dizer, acho que isso já é um indício da rivalidade. Tudo era direto com o professor Tito. Isso é o que é dito, agora, ele dava, pelo que as pessoas relatam, a maior liberdade. As pessoas criaram seus planos de ensino, se reuniam, os relatos das professoras são muito interessantes, porque dão conta de coisas assim que eu acho que não devem se perder mesmo e que outras pessoas devem trabalhar em cima disso até com outras perspectivas, porque é uma história muito rica. De gente que ficava fora do horário, que trabalhava sábado, que construiu uma escola, alguém diz assim, constrói uma escola. A pessoa vai sentar e pensar numa escola. Nas entrevistas as pessoas contam isso com muita alegria, com muita empolgação. A possibilidade de construir uma escola e de ter um aval. Claro que esse aval tinha uma contrapartida que também tem lá no meu trabalho, em alguns momentos ele batia na mesa e dizia “não é assim que faz”... Claro, a gente sabia que era uma maneira de dar uma controlada. Estávamos vivendo o fim da época da ditadura, mas ainda era ditadura, mas são as contradições. Num momento de ditadura você dizer: “construam a escola”, até porque é uma visão interessante. Porque se não havia na escola gente acostumada ao primeiro segmento, você tinha que dar pra quem? Pra quem chegou à escola e veio pra construir; podia-se, talvez, ter criado uma assessoria, ter convidado alguém de fora antes, mas não sei por que razão não se fez (Professora Marta).

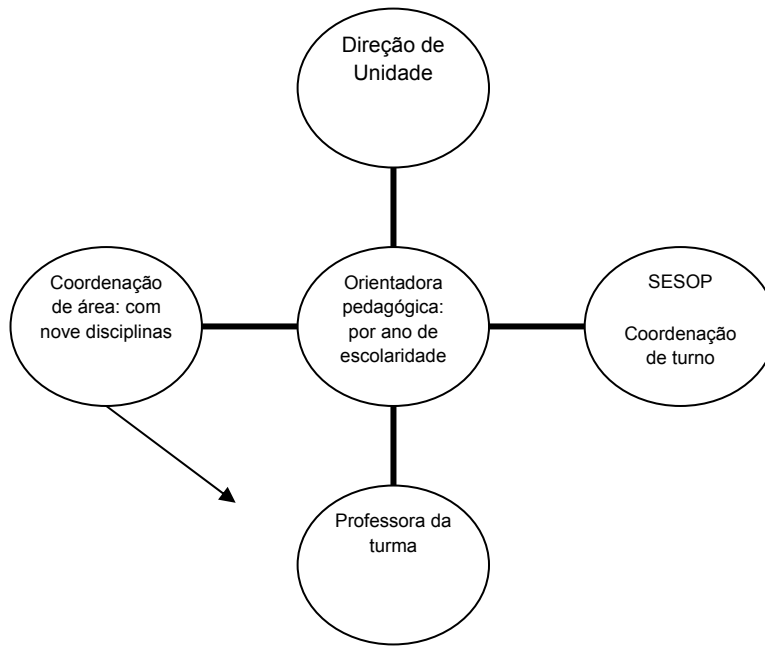
As recém-chegadas professoras deram início ao funcionamento do primeiro segmento; construíram esse caminho a partir da sua formação pessoal, do seu contexto social e cultural; enfim, com tudo que as constituía. Pensaram a nova escola, o Pedrinho. Aceitaram o desafio de pensar e colocar em prática como entendiam que devia ser uma escola. Iniciaram um trabalho em equipe em que se entrelaçaram saberes, personalidades e emoções, mas também conflitos e disputas de poder. Com o trabalho diário, elas enfrentaram a rejeição que sofreram do corpo docente mais antigo do colégio. Chamarelli (2011) constata, em sua pesquisa, que um dos fatos que colaborou para que o trabalho fosse conhecido e minimizada a situação de desconfiança foi a presença dos filhos dos professores

do Pedrão, que vieram estudar no Pedrinho e deram a conhecer o trabalho que estava sendo desenvolvido.

A professora Angela narra como a estrutura inicial se desenvolveu e foi definindo a organização pedagógica atual:

Quando o Pedrinho começou tinha uma estrutura ainda enxuta; com o tempo essa estrutura foi se complexificando, a gente passou a ter os coordenadores por área, porque o Pedro II tem uma estruturação. Primeiro a gente tem que lembrar que o Pedro II passou a ter o primeiro segmento muito depois de ter o antigo ginásio e o atual Ensino Médio. Então, ele tem uma estrutura que é disciplinar. Quando o Pedrinho começou, de um certo modo, houve uma reprodução dessa estrutura. Porque a gente tem o departamento de matemática, a gente tem o departamento de química. A gente vai ter a área da matemática. Quem vai fazer o planejamento de matemática? Alguém vai ter que redigir um plano de matemática. A gente acabou recorrendo às especializações para dar um tratamento disciplinar. A questão funcional também foi definindo a organização do nosso trabalho. O professor federal tem um limite de vinte e quatro tempos em turma e as crianças tem trinta tempos na escola. O que você faz com isso? Então, a gente teve que criar atividades. As atividades também não vieram assim de um projeto. Elas vieram para tapar um buraco ali, com o tempo que a criança precisa estar em aula e que não é o professor que já está na sua carga máxima. Foi uma estrutura que foi surgindo também para atender a isso (Professora Angela).

Quando esse novo grupo docente chegou, o Colégio Pedro II já existia há 147 anos, com uma estrutura disciplinar definida. O projeto que se construiu para o primeiro segmento está permeado do novo e do velho. Tem as inovações trazidas por quem chega e a reprodução de uma estrutura funcional de mais de cem anos. Se as atividades atendiam às demandas funcionais e à necessidade de encontros de planejamento, hoje, além de seguir respondendo a essas pendências, elas têm um projeto de funcionamento já elaborado. A partir das informações obtidas junto ao Departamento do Ensino Fundamental I, foi possível estruturar o trabalho pedagógico que é desenvolvido nos Pedrinhos no seguinte organograma:



Na UESCI é designada uma professora para cada coordenação de área: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Literatura, Educação Física, Informática, Artes e Música; cinco orientadoras pedagógicas – que consiste em uma professora responsável por cada ano de escolaridade. O planejamento é feito pelas coordenadoras de área, pelas orientadoras e pelas professoras das turmas em reuniões semanais. O SESOP e a coordenação de turno funcionam como apoio, fazendo uma ponte entre a família e a escola, e não diretamente ligados às questões pedagógicas das turmas.

No primeiro concurso público para professor de Ensino de 1º e 2º Graus, que o edital limitava a pessoas de até trinta e cinco anos, foram aprovados noventa e quatro professoras e três professores. Por onde andam essas professoras? Umas mudaram de unidade, algumas ainda atuam no Colégio, outras já se aposentaram, algumas esperam apenas a idade para também fazê-lo e com tantas outras já não se tem contato. No grupo de professoras que seguem trabalhando na escola, encontro algumas narradoras desta pesquisa. O fato de ainda estarem no seu ambiente de atuação dá um tom diferente às suas narrativas; o grau de pertença se conserva alto, suas falas trazem as emoções do dia a dia de trabalho; a mística do primeiro prédio do Pedrinho, com o busto do seu fundador (Tito Urbano da Silveira) no pátio, reacende memórias e até a possibilidade de mudança instrui a reflexão e amplia a narrativa.

Do grupo inicial de cinquenta professoras, muitas tinham acabado de cursar o Magistério; outras já tinham anos de estrada trilhada nas salas de aula do Município e do Estado do Rio de Janeiro. Algumas iniciando a primeira graduação, outras concluindo, outras se encaminhando para a pós-graduação. Pessoas que já exerciam a profissão há um tempo; outras que iniciavam o ofício de professora no Pedrinho. Umas, com a prática escolar que traziam de fora, já eram alfabetizadoras; outras, ao iniciarem a tarefa de alfabetizar, foram se alfabetizando e se tornando alfabetizadoras. Busquei saber o que essas professoras da Educação Básica do Colégio Pedro II experimentaram e como se transformaram ao longo desses anos de alfabetização. O que suas trajetórias podiam ensinar? Como se deu a alfabetização no Pedrinho? Em que se pautou? Mudou alguma coisa na forma de pensar e de agir sobre alfabetização nesses vinte e sete anos? Mudou o quê? Os questionamentos são muitos, nem todas as narrativas darão conta de respondê-los, mas a contribuição que elas trazem responde algumas questões e, principalmente, abrem a possibilidade de fazer novas perguntas.

4 O QUE NARRAM AS SETE PROFESSORAS?

*Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem
quanto os outros,
é que lhe falta ainda muito que caminhar,
para chegar ao lugar de encontro com eles.
Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem
sábios absolutos: há homens que,
em comunhão, buscam saber mais.*
Paulo Freire

As falas das professoras me conduziram a este capítulo, formado por três tópicos. No primeiro apresento o contexto em que as entrevistas narrativas aconteceram, o que percebi de único em cada fala, a experiência de alfabetização que marcou cada professora e a experiência que o encontro suscitou em mim. A epígrafe que antecede a descrição de cada entrevista narrativa é um fragmento retirado da fala de cada uma das narradoras. O que cada narrativa traz de singular está ligado a uma estrutura social. “Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 2010, p.45). Ao narrar sua experiência particular a professora apresenta indícios de uma prática coletiva, já que em outros espaços escolares outras professoras também vivenciavam questões semelhantes com a alfabetização. Desse modo, o que vivemos localmente possui reflexos dos movimentos globais.

No segundo tópico, diante dos temas que mais repicaram nas narrativas, trago os processos de construção da alfabetização no Colégio Pedro II, apresento as marcas desse caminho macro na trajetória profissional das narradoras. No terceiro tópico, uso as vozes das professoras às de outros autores para expressar o que entendem de alfabetização. O referencial de alfabetização que utilizo transita pelo arcabouço teórico de Freire (1987), Ferreiro (1999), Mortatti (2000), Garcia (2001), Kramer (1993), Smolka (2003) e outros autores que, no percurso da pesquisa, também contribuíram para a reflexão sobre esse tema.

4.1 As singularidades

Ana Paula

A gente tinha essa coisa da escola pública mesmo, que de certa maneira permite diferentes diálogos.

O encontro aconteceu em março de 2011. Fiz a proposta de nossa conversa em final de Colegiado⁵ e ela aceitou. Trocamos telefones e *e-mails* e agendamos uma data. Também como chefe de Departamento, sempre foi muito disponível às minhas solicitações de informações estatísticas e documentais.

Foi em uma quarta feira, às dez horas da manhã, na sala do Departamento de Ensino Fundamental, localizada na UESCII. Ela me aguardava, tinha em mãos um papel que disse ser uma “cola” que tinha preparado com os anos e funções que exerceu em cada um deles. Era minha primeira entrevista, e eu também estava preocupada em não me esquecer de fazer alguma pergunta relevante e em gerar um clima acolhedor para que a narrativa pudesse fluir bem. O nervosismo inicial passou, o gravador não nos intimidou e a conversa tomou um rumo agradável, natural e, em alguns momentos, emocionante.

Ana Paula narrou sua trajetória profissional iniciada no Pedrinho. “O primeiro lugar que eu trabalhei com uma turma, fora do estágio, foi aqui”. Contou um pouco dos seus outros espaços de trabalho, emocionada, narrou suas memórias de como se alfabetizou, como experimentou o processo de alfabetização dos seus três filhos, falou do trabalho desenvolvido como chefe de departamento e o desafio da renovação do quadro de professores.

Uma das questões que a preocupa – mesmo tendo sido citada por todas as narradoras, é na sua fala que se apresenta mais forte – é a reprovação. No Colégio Pedro II, repetir o mesmo ano duas vezes impede o (a) aluno (a) de renovar sua matrícula. Isso significa na prática um processo de jubramento. A informação oficial a respeito da renovação da matrícula encontra-se na Portaria n° 323, de 22 de fevereiro de 2007; nela se estabelece a diretriz de avaliação do Ensino Fundamental e do Médio; o item relativo às certificações diz, no artigo 37, que, “nas séries

⁵ Colegiado é uma reunião que acontece três vezes ao ano de todas as professoras do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental de todas as Unidades do Pedrinho com a chefe do Departamento de Ensino Fundamental.

abrangidas por esta Diretriz, é vedada ao aluno a renovação de matrícula quando for reprovado mais de uma vez em uma mesma série” (CPII, 2011).

Ana Paula traz questões sobre a avaliação dos alunos e as dificuldades em fazer possíveis mudanças na estrutura e na forma como se pensa o processo de ensino-aprendizagem em todos os segmentos de Ensino Fundamental e Médio. Transferir a jubilação para o Ensino Fundamental II? Mudanças nos currículos? Como minimizar as comparações entre os alunos que já são do colégio e os que chegam através de concurso? Modificação no acesso de entrada dos alunos? São algumas questões que, ao pensar a avaliação na instituição, angustiam Ana Paula e muitas professoras.

Agora, também fico pensando que é muito cruel com o plano que a gente tem, e não adianta a gente mudar o do primeiro e não mudar o do segundo. Mudar o do segundo e não mudar o do terceiro. Do terceiro para o quarto e do quarto para o quinto. E o quinto não adianta mudar se a gente não mudar o do sexto. A gente tem que ter esse norte na cabeça também. Eu também acho muito cruel, de certa maneira, a gente enganar essas crianças ali naquele, vou chamar de primeiro ciclo, de “vai andando no seu tempo”, que aí depois vem o tempo cruel e diz: “o seu tempo acabou”. E aí ele repete numa escola que jubila lá na frente. Ele fica retido. Essa é uma das minhas angústias como professora. (...) Mas essa é a angústia, a retenção. No Pedro II como um todo é uma angústia. A gente fica numa batalha enorme aqui com a retenção no sexto ano, que é grande. Essa escola tem um processo cruel, e ela precisa se conscientizar dele, que é o seguinte: eu tenho x crianças que vêm do Pedrinho com notas, vou falar numa linguagem de notas, entre 5,0 e 10,0. Essas crianças chegam ao quinto ano, elas entraram no primeiro ano por sorteio. Tiverem histórias absolutamente diferentes e elas vão para o sexto ano com notas entre 5,0 e 10,0. Essas crianças convivem com uma parte, que agora graças a Deus é cada vez menor, de crianças que fizeram um vestibular, uma relação candidato/vaga de trinta para uma vaga, em que só passam os melhores, academicamente melhores. Crianças que muitas vezes já fizeram o sexto ano lá fora. E aí essas crianças nota dez que tiraram 7,0 na prova de seleção, não foi 5,0, entram na mesma turma das crianças que tiraram 5,0 e 6,0 no Pedrinho. Então, não dá para comparar. (...) No grosso. Isso é muito grave. O que é que a gente está vendo? Os alunos do Pedrinho, quando chegam lá no oitavo ou no nono ano, vão muito bem, obrigada. Mas esse susto do sexto ano é muito complicado. É uma questão em que a gente tem investido no departamento com tudo o que a gente pode, mas é uma questão estrutural do Pedro II. (...) Qual é a solução eu não sei te falar. Mas que é uma questão que a gente precisa pensar, é uma questão que a gente precisa pensar. E aí, no jogo disso eu penso na retenção lá embaixo. Do quarto para o quinto. Do terceiro para o quarto. Do segundo para o terceiro e do primeiro para o segundo. Que aí, às vezes, eu também acho que essa retenção pode ampliar o tempo que esse cara tem para se alfabetizar. Ao invés de dois, ele passa a ter três, que a gente não jubila do primeiro ao quinto.

A professora levanta o tema da avaliação que é ministrada na instituição. Para oferecer um ensino de qualidade é preciso excluir? Ter a jubilação é uma garantia de qualidade? A pesquisa realizada por Galvão (2003) sobre a jubilação no Colégio Pedro II, tendo como campo a Unidade Escolar São Cristovão I, apresentou como dado estatístico a jubilação de 55 crianças que cursavam o Ensino

Fundamental I entre os anos de 1995 a 2001. Ao longo dos anos, o quantitativo de jubilações nessa esfera de ensino foi diminuindo; a autora atribui esse fato a uma série de mudanças nas práticas de avaliações que foram adotadas, como sinaliza:

Certamente que todas as mudanças efetuadas na escola contribuíram para que o ensino ministrado se aprimorasse cada vez mais. Isto reflete-se no cuidado atual em oferecer aulas de recuperação dentro do próprio turno de cinco horas do aluno, na criação do Laboratório de Aprendizagem para aqueles com dificuldade, na diminuição do número de provas únicas e de avaliações no bimestre e no cálculo da média da recuperação final (GALVÃO, 2003, p. 87).

Mudanças na forma de pensar a avaliação, como modificações nas provas únicas, mudanças nos cálculos das médias, avaliações por fichas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, outros instrumentos de avaliação além das provas, as recuperações dentro e fora do turno e o Laboratório de Aprendizagem são algumas medidas adotadas para que os alunos possam desenvolver melhor seu processo de aprendizagem. Tentando desse modo, colocar maior investimento em ensinar do que em medir.

Muitas vezes, antes que a jubilação ocorresse os responsáveis pediam transferência para outro estabelecimento de ensino, como consta na pesquisa de Galvão (2003). Além disso, a pesquisa atesta que, dos alunos que entraram no sorteio, a maioria que conseguiu chegar ao terceiro ano do Ensino Médio é oriunda de famílias socioeconômicas e culturais mais favorecidas.

Apesar das consideráveis mudanças, elas ainda não resolvem o problema das retenções e jubilações, principalmente em uma escola que tem dois tipos diferentes de acesso – sorteio e prova seletiva para o Ensino Fundamental II e Médio. Ana Paula segue narrando:

Enquanto a gente tiver esse ingresso no sexto ano por concurso, e eu acho que é a maneira mais democrática neste momento, ou é o concurso ou é o sorteio. Enfim, e aí se for o sorteio no sexto ano, nossa, era um passo e tanto, mas, enfim, acho que é impossível. A gente ia ter crianças sorteadas de diferentes origens, diferente naturezas. Então, vamos aumentar os quadros de primeiro ao quinto para que a gente tenha um percurso de ingresso só no primeiro? (Ana Paula).

A retenção e a jubilação não são problemas fáceis de resolver em uma instituição que tem essa prática há mais de cem anos. Uma escola pública, ao impedir o aluno de renovar a matrícula com duas retenções, coloca-se na contramão da democratização do ensino. Um acesso por sorteio e avaliações mais

democráticas facilitariam a entrada e permanência de maior quantidade de crianças das classes populares.

O desafio que nos arrosta é de uma avaliação democrática que Esteban apresenta como uma perspectiva que:

engloba as alternativas de avaliação que estão pensadas como parte de um processo de construção de uma pedagogia multicultural, democrática, que vislumbra a escola como zona fronteira de cruzamento de culturas. Esta percepção implica uma mudança radical na lógica que conduz às práticas de avaliação porque supõe substituir a lógica da exclusão, que se baseia na homogeneidade inexistente, pela lógica da inclusão, fundamentada na heterogeneidade real (ESTEBAN, 2003, p. 14).

A escola é um lugar onde circulam diferentes culturas, distintas condições socioeconômicas e variados tipos de saberes. Em uma avaliação democrática, as diversidades culturais poderiam dialogar, e a seleção, classificação, hierarquização das pessoas deixariam de existir. Utopia? Mais do que isso, desejo de muitas docentes dessa instituição que, com seus afazeres de professoras, também burlam as estratégias de avaliação que são impostas.

A experiência marcante de Ana Paula como alfabetizadora foi, segundo ela própria, a defesa de uma aprovação para um aluno que apresentava muitas dificuldades na fala. Conta a professora:

Olha, tenho uma [criança] na alfabetização que foi nessa primeira turma em 99, que foi comigo até o final do ano, que entrou analfabeta. Eu tinha um menino que tinha quarenta e nove milhões de problemas. A gente não tinha ainda a Cida para ajudar a gente na educação especial. Ele não falava bem. Aliás, ele falava trocando todos os fonemas possíveis e imagináveis. Ele tinha tido um monte de convicções e vinha de uma família que não tinha muitos recursos nem para descobrir qual era o problema que tinha tido no desenvolvimento. Era notório que não era como a média das crianças no final do segundo ano, porque no final do primeiro eu carreguei, não deixei ninguém ficar retido. Quem, dos nossos padrões de alfabetização talvez pudesse ficar, teria sido ele. E eu falei: “não, eu vou seguir com a turma”. Eu queria fazer a experiência de não deixar. E aí, como ele já estava alfabético, a gente foi com ele para o segundo ano. E no final do segundo ano ele estava lendo como os outros colegas. A gente não entendia, às vezes, que era caneca e ele dizia “taneta”. Essa troca que a gente chama de tatibitate era bem evidente. Ele brigava comigo assim: “tia, teu mistério taneta”. E eu falava: “como é que é, cara?” “Taneta”. “Eu não sei o que é taneta”. “Ai, tia... Tenta faia. É taneta de leite”. “Ahh... Caneca!!” “Tia tá buia hoje. Muito buia”. E ficava me chamando de burra porque ele falava, mas era eu que não entendia (risos). E aí, a gente brigava muito com isso. E ele ficava naquela luta dele com as letras, e no final do ano a gente fez uma festa de encerramento do segundo ano e foi muito marcante porque não teve nada de especial para ele, não. A gente fez um recital de poesia e ele participou do recital como as outras crianças, normalmente. Então isso ficou muito marcado na história porque foi uma coisa assim: “vamos ver. Vamos chegar ao final do segundo ano e se ele precisar ficar retido, ele fica”. Depois eu soube que ele ficou retido no terceiro ano. Mas também acho que era isso

mesmo. Em algum momento da vida escolar dele ele ia precisar fazer de novo. Ia precisar de mais um tempo.

“Querer levar todo mundo”, querer romper com a lógica estabelecida e querer se desafiar a tentar outros caminhos. Ana Paula valorizando mais a diversidade do que a deficiência? Ao aprovar aquele aluno, a professora aceitou o desafio de aprender junto. Essa atitude me recordou Sampaio e Venâncio, duas professoras-pesquisadoras que acompanharam uma turma desde a alfabetização à quarta série (atual quinto ano) em outra instituição. Nesta turma pesquisada havia uma aluna surda. Como resultado dessa experiência, as professoras relatam que:

Aprender e ensinar com o outro requer aproximação para ajudar e ser ajudado; para ouvir o outro; para ser ouvido; para falar com o outro; para aprender a (re)conhecer e a lidar com as diferenças sem ser para discriminar e nomear os que fogem à “normalidade” (SAMPAIO; VENANCIO, 2009, p. 68)

Quando o processo de ensino e aprendizagem acontece com toda a turma (professoras e crianças) uma relação de confiança no potencial do outro, de vínculos afetivos e de conflitos é experimentada. A vitória de Ana Paula e sua turma foi ver que aquela criança, que iniciou o ano “marcada” como uma provável repetente, seria aprovada com as outras crianças.

Em outro ponto de nossa conversa, Ana Paula lembrou a época em que foi alfabetizada: uma fala que saiu misturada de emoção ao lembrar o momento em que uma frase da cartilha ganhou novos sentidos para ela por retratar uma experiência de vida.

Enfim, e aí eu me lembro que eu aprendi a escrever não sei em que época do ano assim: “Papai varre a rua.” Eu fiquei muito feliz com aquilo, me emociona até hoje, porque meu pai varria a rua. Ele era um daqueles senhores de subúrbio que vinha varrendo a calçada e varria a calçada do vizinho e quando as três calçadas estavam varridas ele juntava aquelas folhas e vinha ele com a pá de lixo. Muitas vezes eu fiquei sentada no portão esperando ele acabar de varrer para ajudar ele a trazer as folhas. Eu sempre fui muito ligada no papai. Quando eu escrevi isso, papai varre a rua, fiz assim: “Ah, eu escrevi uma coisa que é verdade”. Eu me lembro dessa sensação: “Ih, é verdade. O papai varre a rua!”.

Nesta narrativa podemos perceber o sentido que a leitura e escrita tomam quando o texto se relaciona com a vida de Ana Paula. Nesse momento, ler a frase não significou uma ruptura com a “leitura” do mundo, mas foi a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 2005, p.15). Isso acontece quando a palavra vem junto com o mundo que envolve a pessoa, dando sentido à leitura e ganhando título de

“veracidade” na narrativa da professora. Ana Paula encontra sentido na frase, construída provavelmente com o intuito de ensinar a diferença entre r e rr, acabou por provocar naquela aluna um encontro com sua experiência de vida. Ultrapassando a repetição da cartilha, a escrita e a leitura ganham sentido dentro do contexto social da aluna Ana Paula. Moraes sinaliza que a forma mecânica de ensinar a ler e a escrever ainda pode ser encontrada hoje em muitas salas de aula:

São formas ainda pautadas na atividade mecânica, desprovida de sentido e função social real, na ideia de que a língua se organiza através de partes e de que há algumas que são mais fáceis e outras mais difíceis de serem aprendidas, produzindo assim a lógica da gradação de dificuldades que impera nas cartilhas tradicionais. Aliás, as cartilhas, suportes didáticos surgidos no século XIX, são ainda o material mais presente no cotidiano das salas de aula, e seu uso, longe de ser secundário, acaba por protagonizar a maneira como a língua aparece e permanece em sala (MORAIS, 2010, p. 24).

A experiência singular de Ana Paula possibilitou vislumbrar uma realidade de ensino-aprendizagem que aconteceu/acontece tanto no Pedro II como em muitas escolas no Brasil.

Denise Ribeiro

Porque o que ele traz de fora da escola também é muito importante.

A proposta de entrevistar Denise nasceu durante uma carona que ela me concedia da escola para minha casa. No percurso, conversando sobre o tema e o andamento da minha pesquisa, ela começa, muito animada, a contar como se tornou alfabetizadora no Colégio Pedro II. Propus que gravássemos a entrevista e ela aceitou.

A entrevista aconteceu na UESCI, no final do primeiro turno, quando Denise conclui sua jornada de trabalho, e antes que começasse o meu turno de trabalho. Foi nessa hora de intervalo, que as pessoas geralmente usam para almoçar ou para se locomover de um local a outro, que nós degustamos os saberes que compartilhamos na narrativa.

Fomos para a sala de leitura da unidade, local chamado de Casa da Leitura. É uma sala retangular, rodeada de estantes com livros de gêneros variados, um

palco, uma mesa e um arquivo com fichas para cada aluno e funcionário da unidade. Suas portas estão sempre abertas; a cada dia da semana uma turma pode devolver e retirar por empréstimo os livros disponíveis, o que não impede os alunos de pegarem também em outros dias. A coordenadora de Literatura, uma professora e duas funcionárias organizam e zelam pelo funcionamento desta sala nos dois turnos de seu funcionamento.

Foi ali, cercada de histórias, que ouvi a narrativa de Denise. Esta professora ficou um pouco encabulada com a presença do gravador, mas nada que a impedisse de expressar suas reflexões e afetos sobre seu percurso como alfabetizadora do Colégio Pedro II. Contou sua trajetória profissional, seu ingresso na alfabetização e seus questionamentos sobre retenção.

Para mim, o mais marcante de sua narrativa foi o relato sobre como decidiu participar do grupo de professoras alfabetizadoras do Pedro II. A escola vivia um momento de muito conflito entre o conceito teórico que ainda norteava o trabalho em sala de aula, baseado no trabalho de Heloisa Vilas Boas, e a perspectiva teórica de Emília Ferreira, trazida por professoras que também lecionavam na rede municipal do Rio. Denise conta que seu interesse pela alfabetização surgiu a partir da movimentação que via na escola. Ela percebia, curiosa, o burburinho dos corredores, as conversas intermináveis na sala dos professores, interrompidas apenas pelo sinal que anunciava o final do recreio. Notava que havia uma nova visão sobre os alunos que até então eram classificados pejorativamente como estando “no meio do caminho”. As professoras que faziam parte de um novo movimento na escola defendiam que aqueles alunos poderiam ser aprovados para o ano seguinte, a antiga 1ª série, durante as discussões que aconteciam nas reuniões de planejamento e conselhos de classes:

Quando eu fui para o primeiro ano aqui na escola estava um alvoroço, uma confusão, uma discussão, um debate em torno do trabalho de alfabetização porque havia um grupo de pessoas, que eu acho que até em função de influência do município, que já procurava fazer um trabalho na linha socioconstrutivista, seguindo as ideias de Emília Ferreira, e o trabalho aqui da escola era baseado mais nas questões da linguística da Heloisa Vilas Boas. Então eu peguei a primeira série. Eram as crianças que vinham desse trabalho da alfabetização, e no meu caso, os meus alunos vinham de uma experiência inicial com socioconstrutivismo. Então eu conversava muito com a professora anterior deles e com as pessoas que estavam trabalhando nessa linha. Aí eu comecei a ler, a me inteirar, fiz alguns cursos e fui me preparando. Eu não sei exatamente quando, porque no início eu fiquei meio receosa de pegar a alfabetização, mas acho que peguei umas duas turmas de primeira série. Depois disso e com as conversas eu via na primeira série a gente pegava algumas poucas crianças que estavam no meio do caminho e eu conseguia trabalhar com elas e fazê-las avançar no domínio da língua escrita. Se fosse para retornar lá para

84, elas iam ser da turma semialfabetizada. E foi me dando segurança para pedir uma turma de alfabetização num ano desses aí mais para a frente. Eu acho que peguei umas duas turmas de primeira série. Então eu peguei a primeira classe de alfabetização logo depois. Quando saí da Coordenação de Matemática fui trabalhar com uma turma de primeira série porque já tinha muita disputa aqui na escola pelas séries, e a primeira série era a série que sobrava, que ninguém queria. Eu acho que dúvidas a gente sempre tem, mas tinha uma troca muito grande. Eu comecei a me informar, comprar livros. Fiz alguns cursos, não sei se foi nessa época ou depois, com pessoas que trabalhavam com isso, oficinas. Eu lembro que fiz curso com pessoas da Escola da Vila, porque essas professoras daqui que estavam começando a trabalhar nessa nova linha de alfabetização divulgavam esses cursos para as outras professoras do Colégio. Diziam: “olha, vai ter esse curso não sei onde. Eu vou fazer. Que tal você ir lá e se inscrever também?”. E eu acabei fazendo isso antes mesmo de pegar minha turma de alfabetização. Foi um momento muito agitado aqui, nesse sentido. E foi mais ou menos por volta de 91 ou 92. Eu acho que fiquei dois anos com primeira série, 91 e 92, e em 93 eu passei para a Alfabetização. Quando eu fui para a Alfabetização eu já sabia mais ou menos o caminho a tomar, porque eu já tinha lido muito; muitos desses livros que a gente lê, como da Ana Teberosky, têm as práticas. Eu não me lembro de ter feito exatamente o mesmo tipo de atividades, mas você acaba tendo uma noção do que fazer, do que propor. E aqui a gente sempre tem orientação da coordenação. Ela deixava as pessoas fazerem o que se sentiam mais confiantes, trabalhar da maneira que achavam melhor, até porque essas pessoas não eram novas nas séries. Então já tinham uma história no trabalho de Alfabetização que, de certa forma, estava dando certo. A figura da Heloisa já não estava mais aí. O trabalho já tinha se modificado, porque não sei se você conhece a Heloisa. Eu não a conheço, mas as pessoas falam que ela é uma pessoa que impõe muito as coisas, um pouco autoritária. Então, eu acho que, quando ela estava aqui, as pessoas não tinham coragem de ousar ou de pelo menos informar a ela o que estavam fazendo. Mas ela saiu e as pessoas começaram a procurar outros caminhos, porque já tinha coisas de que as pessoas discordavam. É normal isso. Mas com ela era um pouco difícil sair daquela camisa de força que ela colocava nas pessoas. Isso eu estou falando que ouvi dizer, porque eu não fiz nenhum curso com ela.

Com sua fala, Denise traz pistas de como foi o momento de transição vivido na alfabetização do Colégio Pedro II. Se no início a presença da assessoria era compreendida como auxílio norteador e querido pela equipe docente, em outro momento foi compreendida como elemento de fiscalização e poder, gerando um ambiente que oprimia as experiências vindas da sala de aula e potencializava as insatisfações das professoras.

Os conflitos de ideias, as discussões, os convites para fazer novos cursos foram despertando a curiosidade de Denise por conhecer o que naquele momento surgia como um novo processo de ensino da leitura e escrita.

Perguntei a Denise se tinha algum material que aguçasse sua memória sobre seu trabalho alfabetizador; ela lembra a música de Toquinho:

Bem, a música que me lembra o trabalho com a alfabetização é *Bê-a-bá*, do Toquinho. O motivo é meio óbvio e não é nada poético. Praticamente em todos os anos que alfabetizei essa música foi trabalhada com as crianças para discutir com elas a importância das letras do alfabeto para alfabetização. Normalmente, essa música fazia muito sucesso com as crianças, por causa de seu ritmo dançante.

Reproduzo a seguir a música a que Denise se refere. Ela ainda tem sido bastante utilizada em classes de alfabetização, não somente em turmas do Colégio Pedro II como em outras escolas do país.

Bê-a-bá
Toquinho

Quando a gente cresce um pouco
É coisa de louco o que fazem com a gente:
Tem hora pra levantar, hora pra se deitar,
Pra visitar parente.
Quando se aprende a falar, se começa a estudar,
Isso não acaba nunca.
E só vai saber ler, só vai saber escrever
Quem aprender o bê-a-bá.
E além do abecedário, um grande dicionário
Vamos todos precisar:
Com A escrevo amor, com B bola de cor,
Com C eu tenho corpo, cara e coração.
Com D ao meu dispor escrevo dado e dor,
Com E eu sinto emoção!
Com F falo flor, com G eu grito gol
E com H de haver eu posso harmonizar.
Com I desejo ir, com J volto já, com L tenho luar.
Com M escrevo mão, mamãe, manjerição,
Com N digo não e o verbo nascer.
Com O eu posso olhar, com P paparicar,
Com Q eu quero querer.
Com R faço rir, Com S sapoti,
Com T tamanduá, com U Urubupungá.
Com V juro que vi, com X faço xixi,
No fim o Z da zebra.

O início da canção narra uma visão sobre o processo de crescimento infantil e como aos poucos vamos ganhando consciência de que a construção do conhecimento não acaba nunca. Uma grande alavanca desse processo é aquisição da língua escrita. Será que as crianças que chegam às escolas já não conhecem as letras e suas funções? Se a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2005, p. 11), antes mesmo da escolarização as crianças estão submersas em um mundo de linguagem escrita. O conhecimento que os alunos possuem da lectoescritura pode facilitar a ação da professora se esta permitir o compartilhamento e a circulação dos saberes que as crianças possuem sobre a leitura e a escrita, como cita Ferreiro:

Ao contrario, existem conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita que só podem ser adquiridos através de outros informantes (leitores adultos ou crianças maiores). Por exemplo, o fato de saber que cada letra tem um nome específico; que todas elas têm um nome genérico; que a oposição entre os nomes genéricos das marcas, a diferença entre as “letras” e “números” é fundamental; que convencionalmente escrevemos de cima para baixo e da esquerda para a direita; que junto com as letras aparecem sinais que não são letras (sinais de pontuação); que utilizamos maiúsculas para

nomes próprios, para títulos e depois de um ponto; etc. etc. (FERREIRO, 2001, p. 56).

Uma música que faça sentido para o grupo e que mobilize os alunos pode gerar boas conversas sobre a língua. Nesse sentido, podemos ver aqui a importância do conceito de zona de desenvolvimento proximal elaborado por Vygotsky. Uma criança pode aprender com outra aquilo ainda não sabe.

Ao perguntar sobre sua experiência inesquecível como alfabetizadora, a professora narra:

Olha, Rejane, o que mais me marcou foram os desafios que tive que enfrentar. Talvez, essa minha atração pela Matemática tenha relação direta com essa minha atração pelos desafios. Então poderia citar algumas vezes em que essa tarefa de alfabetizar foram especialmente desafiadoras. Uma dessas vezes foi quando nós fizemos uma greve que durou mais de três meses. Então, mesmo depois repondo os dias parados, eu não tive o mesmo tempo que costumava ter para alfabetizar as crianças, pois a reposição se deu também nos dias de sábado e nos dias que, pelo calendário anterior, seriam enforcados. Sem contar, é claro, com a interferência da interrupção do trabalho, que aconteceu por causa dessa greve. Também me lembro do desafio que foi para eu alfabetizar algumas crianças que hoje seriam consideradas alunos de educação especial. Uma delas era um menino que anos depois foi diagnosticado como portador de Síndrome de Asperger.

A fala de Denise me fez pensar no meu processo de formação, nos desafios que nos desinstalam de nossos lugares de conforto, que nos conduzem a buscar novas formas de fazer, que nos ensinam a ver a mesma situação por diferentes ângulos e nos fazem construir nossos conhecimentos. Que a atração pelo desafio nunca nos abandone em nosso caminhar de professoras, pois ela nos faz avançar e a querer sempre mais para nós e para nossos alunos.

A narrativa de Denise foi confirmando que é na interação com outras professoras, com as crianças e com o cotidiano que vai acontecendo a reflexão, formação e transformação na e com a prática. Uma citação de Garcia retrata a experiência de Denise, a minha e de muitas outras professoras:

A professora, no exercício da prática docente, é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia em sua relação com as crianças na sala de aula e com as colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz (GARCIA, 2001, p. 21).

É enfrentando os problemas que pipocam em sala de aula, é nos questionando sobre nossas práticas e querendo oferecer mais às nossas crianças

que saímos em busca de formação, vivendo a dinâmica de prática-teoria-prática. Dessa forma, vamos nos tornando professoras pesquisadoras.

Marta Chamarelli

...a memória é uma coisa viva, que se modifica, que se reatualiza...

Em uma tarde de trabalho na UESCI, encontro na Casa da Leitura sua contadora de histórias oficial, Marta. Mas o que fazia ali, se estava de licença para estudos? Estava a pouco tempo da defesa da sua dissertação. Foi ao colégio entregar alguma coisa, e a Sala de Leitura, que sentia sua ausência, a atraía. Marta, que tem uma *veia* para o teatro, começa a narrar a sua saga de final de dissertação: o sumário, impressões, encadernações, Sedex e preparação de apresentação. Enfim, queria tudo pronto antes do carnaval para poder desfrutar desse momento. Sua fantasia já estava pronta. Fantasia de mestranda. Uma camisa com várias citações: “Segundo FREIRE...” “De acordo com Bakhtin...” “Como Norbert Elias...” Livros de isopor imitando os grandes clássicos pendurados nos braços e um *notebook* também de isopor amarrado na cintura. Fantasia que só um estudante universitário entenderia, seu objetivo era cair na folia. Depois de muitas gargalhadas, conversamos sobre o meu processo de pesquisa.

Mesmo com o bloco quase na rua, ela se ofereceu para me emprestar dissertações e livros sobre o Colégio, além de aceitar prontamente gravar uma narrativa. Agradeço muito toda disponibilidade da Marta durante todo o percurso dessa pesquisa. Dias antes de sua defesa, ela me recebeu em sua casa. Em uma conversa muito agradável, livre e animada que durou quase duas horas e terminou com um delicioso almoço, ela narrou a sua vida de alfabetizadora.

Marta falou de seu trabalho de pesquisa, que traz um resgate da história do Pedrinho por meio da análise do discurso de documentos e memórias das pessoas que atuaram na fundação desse segmento do Colégio. Contou sua trajetória de professora, sua história com a alfabetização, que se inicia na rede escolar do município do Rio de Janeiro, com a sua primeira turma de alfabetização em 77, e seu retorno a esse ano escolar em 91, já no Colégio Pedro II. Quatorze anos se passaram, e muita coisa se modificou nela e na Educação como um todo.

O que a sua narrativa tem de singular em relação às outras é justamente a possibilidade de contar a história de fundação do Pedrinho pela perspectiva de quem trabalhou na e para a formação dessa instituição.

Bom, eu entrei lá em 1987. Tinha implantado em 84 São Cristóvão, 85 Humaitá, 86 Engenho Novo e em 87 estava implantando a Tijuca. Pegaram, assim, os cinquenta professores que entraram e mandaram fazer o plano de ensino. O Pedro II estava vivendo uma crise terrível, pelo que eu pude olhar assim da história do Pedro II, me parece que foi a pior crise que o colégio passou. Por causa da Lei 5.692/71, por um lado, que impedia o exame de admissão; por outro, havia uma crise de gestão interna. A escola estava esvaziada, os professores estavam... Isso o professor Choeri diz nesse livro dele (CHOERI, Wilson. *Colégio Pedro II de ontem, hoje e futuro: uma visão e análise crítica e prospectiva*. 2009), conta, ele até usa a expressão do “cone de sombra”, a escola estava entrando num ostracismo mesmo e estava correndo o risco de se tornar uma escola de Segundo Grau. Além disso, o Segundo Grau naquele momento, a proposta era ser profissionalizante, que era outra coisa que não vinha ao encontro do desejo do Pedro II e da história, se você observar os discursos todos, sempre se fala em ensino humanista, em ensino propedêutico, a tradição do Pedro II, é essa, não é o ensino técnico. Hoje até existe o EJA (Educação de Jovens e Adultos), outros caminhos aí, mas o forte do Pedro II é esse e há um discurso que circula em torno disso, de valorização disso. Então, eu acho que o Pedrinho vem e pra mim ele foi uma moeda de troca. A gente implanta a lei em um aspecto e se livra do outro. A gente não implanta o profissionalizante e implanta o primeiro segmento. Acho que teve o desejo do professor Tito, eu mal o conheci, mas como as pessoas falam. Ele era ex-aluno da escola, ele estava muito insatisfeito, ele pegou a escola em 1979 em uma crise terrível, nomeou o professor Choeri, para a Secretaria de Ensino. Ele, o professor Choeri, traçou uma série de planos tais que ele chamou de plano piloto, mas isso tudo tem naquele livro dele, de medidas moralizadoras; pelo que se diz nas entrevistas, os professores catedráticos não davam aula, pagavam uns garotos para darem aula no lugar, aquelas coisas que a gente imagina. Então eu acho que foi uma conjunção de fatores externos e internos, que havia necessidade de tomar uma medida para colocar o colégio no eixo. Não se podia fazer exame de admissão, tinha se tentado um convênio, com a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, não deu muito certo, começou a haver venda de vaga, coisas que a gente sabe que, infelizmente, acontecem. A pessoa colocava seu filho na escola pública no último ano do primário pra ele ser bom aluno, entendeu (risos), pra ele ir pro Pedro II, porque os que tinham conceito A entravam, e começou a correr boato de que havia venda de vagas. Não foi apurado, não se chegou a nada, mas aí, de um jeito ou de outro, eles conseguiram um jeito de manter o concurso. Havia o receio de o Pedro II se tornar uma escola de Segundo Grau. Eu acho até pelo caminho que o Segundo Grau estava tomando e pela tradição da escola desde 1837, e aquela história toda. Então eu acho que juntou isso tudo e se criou o Pedrinho. Mas essa criação do Pedrinho é muito interessante, porque o Pedrinho se liga diretamente à Direção Geral, pelo que dizem as entrevistas, eu estou falando assim porque eu não procurei, não estou aqui checando as informações, nem é esse meu objetivo, de obter uma verdade; eu trabalhei com discursos. Então eu ouvi uma fala que o secretário de Ensino, que inclusive era o professor Choeri, não aceitava o Pedrinho naquele momento e havia uma insatisfação, uma briga, de que aquilo não ia dar certo, que aquilo não era para o Pedro II, que o Pedro II não tinha aquela tradição. Como é que ia ter criança pequena na escola (...). Ele se vinculava, muito embora, entre aspas, “devesse ser vinculado” à Secretaria de Ensino, ele não passava pela Secretaria de Ensino. Tudo era direto com o professor Tito. Isso é o que é dito, agora, ele dava, pelo que as pessoas relatam, a maior liberdade. (...) De gente que ficava fora do horário, que trabalhava sábado, que construiu uma escola, alguém diz assim, constrói uma escola. Aí a pessoa vai sentar, ia pensar, nas entrevistas as pessoas contam isso com muita alegria, com muita empolgação. A possibilidade de construir uma escola e de ter um aval. Claro que esse aval

tinha uma contrapartida que também tem lá no meu trabalho, em alguns momentos ele batia na mesa e dizia “não é assim que faz...” Claro, a gente sabia que era uma maneira de dar uma controlada. Estava vivendo o fim da época da ditadura, mas ainda era ditadura, mas são as contradições, também. Num momento de ditadura você dizer: “construam a escola”, até porque é uma visão interessante. Porque se não havia na escola gente acostumada ao primeiro segmento, você tinha que dar pra quem? Pra quem chegou à escola e veio pra construir, podia-se, talvez, ter criado uma assessoria, ter convidado alguém de fora antes, mas não sei por que razão não se fez. (...) Uma escola que se criou a partir das pessoas e tem alguns relatos nas entrevistas que eu fiz muito interessantes, do encontro de cinquenta cabeças pensantes, em que cada uma pensava de um jeito e as negociações, claro que a gente sabe que deve ter tido mil questões, mil questões de poder, quem pode mais, quem fala mais alto. A gente sabe que isso tudo teve, não tem uma fantasia utópica de que foi tudo maravilhoso, lógico que não é isso. Mas, assim, eu acho que deve ter sido uma experiência muito interessante e muito rica. E acho que é uma escola que tem uma história bonita para uma escola.

A longa narrativa de Marta sobre a fundação do Pedrinho retoma questões que foram discutidas no terceiro capítulo desta dissertação e está aqui como outra versão da história do início do Pedrinho. Uma história bonita para uma escola! Ribes, imbuída das leituras de Benjamin, diz que “a história, mais do que um relato sistematizado contido nos livros, é um processo social, cultural, econômico e político, em que estão imersos e atuando os homens e as suas produções” (2009, p. 270-271). Marta não estava no grupo das cinquenta professoras que iniciaram o trabalho do ensino fundamental da escola, mas fala como sujeito da história, como quem viveu aquele momento; essa propriedade vem da sua pesquisa, que ainda estava “quentinha” em sua memória. A narrativa esta prenhe de seu narrador e suas produções.

Uma experiência marcante vivida como alfabetizadora, dentre as muitas que contou, e que destaque, é a criação de lagartas, que deu asas à produção do conhecimento das crianças.

Era uma turma maravilhosa, a gente criou borboleta. A gente fez o ciclo todo, a gente plantou couve na horta, aí deu lagarta, a gente levou para a sala, criou, e soltamos as borboletas depois. Foi emocionante, foi uma experiência inesquecível. A gente criou até virar borboleta, a gente alimentava as lagartas, comprávamos couve, cada vez um trazia, para alimentar as lagartas e vermos o processo todo, foi uma coisa assim, muito mais que alfabetização. Eu me alfabetizei ali em um monte de coisas, os dois lados da história, os mil lados da história, na agricultura vai ter que se livrar das pragas, mas por outro lado o aprendizado que é você ver o bicho empupar, ver o processo dele, saber que ele só come aquilo e que ele sai, e eu me lembro de uma aluna que escreveu, porque eu mandava eles escreverem no final as suas observações: “na primeira vez foi muito emocionante quando soltamos as borboletas, me deu até vontade de chorar, mas nos outros dias eu já estava acostumada” (risos). Porque cada uma cresceu em um dia, e todo dia tinha que soltar borboleta. O primeiro dia foi aquela comoção, depois já estava virando rotina. Lembro até de uma mãe de aluno que era professora lá da escola que me mandou um relato sobre essa coisa das

borboletas, que tinha lembrado a paixão de conhecer o mundo, da Madalena Freire (*A paixão de conhecer o mundo*).

Quando a professora diz que *foi muito mais que alfabetização* eu diria: – Não, Marta. Isso é que é alfabetização! Uma mobilização de crianças e professora para aprenderem juntas sobre vários assuntos ao mesmo tempo. Juntas se alfabetizaram em Agricultura, em Biologia, em Matemática. Necessitaram aprender a contar os dias e a ver o preço da couve. Para isso precisaram ler e escrever. Alfabetizar é pesquisar, aprender junto. Sendo assim, é preciso fugir da forma escolar mais tradicional, que muitas vezes tenta alfabetizar mecanicamente. Ao criar lagartas e soltar borboletas com seus alunos e alunas, Marta proporcionou um trabalho de escritura carregado de sentido para o grupo, marcado pela interação (SMOLKA, 2003, p. 69) e a liberdade. As crianças puderam escrever o que desejavam e pensavam.

As histórias, o lúdico, o desejo de conhecer, o aprender com prazer, buscar sentido naquilo que se deve ensinar, avanços e retrocessos marcam a vida dessa alfabetizadora contadora de histórias.

Analice

Abri meus horizontes. Eu não recebo as coisas com aquela resistência.

Analice é uma mistura de seriedade com graça que resulta em uma pessoa muito espirituosa. Aceitou o convite para gravarmos, mas conseguir um tempo comum não foi fácil. Era preciso descobrir como entrevistá-la em meio a várias atribuições: entre sua saída da coordenação do 3º ano para assumir uma turma até a chegada da nova professora, recebê-la e situá-la, os pendentes que envolvem conselho de classe, preenchimento de ficha de avaliação e reunião de responsáveis. E ainda houve um incêndio no ar-condicionado da sala da Coordenação Pedagógica que acarretou mudança de sala, limpeza, obras e retorno à “nova” sala da Coordenação. Depois de todos os imprevistos e pendências das duas partes, enfim, conseguimos nos reunir.

A entrevista aconteceu em uma quinta-feira, dia de planejamento na UESCI, em que todas as professoras de núcleo comum e de atividades se reúnem com as coordenadoras. Cheguei mais cedo que o meu horário normal. Ela conseguiu um

tempo antes das reuniões que daria naquele dia. Gravamos na sala da Coordenação Pedagógica, em meio a livros, jogos e seu caderno de planejamento. A conversa transcorreu com naturalidade; diante das interrupções de alguém que adentrava a sala falando alto ou de alguns de seus comentários apimentados de humor, ela sinalizava para desligar o gravador.

Analice falou dos anos iniciais do Pedrinho, da quantidade e da organização das turmas. Nesse ponto, explicou que no ano de 1984 só havia a 1ª e a 2ª séries; em 1985 acrescentaram-se a Classe de Alfabetização e a 3ª série, e no ano seguinte a 4ª série. Falou também da metodologia, das assessorias, das atividades que o Colégio oferece para evitar que o aluno chegue a uma retenção (citou as aulas de apoio e de recuperação dentro e fora de sala, no mesmo turno de aula da criança ou em turno oposto; e o laboratório de Aprendizagem para as crianças que precisam de um atendimento personalizado) e de sua visão sobre a alfabetização realizada na instituição.

Nessa narrativa foi citado pela primeira vez o Projeto CA, uma iniciativa das professoras para melhor acolher as crianças que chegavam à alfabetização.

Então, a maior parte da minha experiência aqui é no primeiro ano, como regente de turma, e depois num trabalho que a gente chamou de Projeto CA. O pessoal da escola ficou preocupado com o fato de a criança de primeiro ano entrar na escola e pegar uma quantidade imensa de professores. Além do professor de núcleo comum, quatro são de atividades (Educação Física, Música, Artes e Literatura). Então, a gente ficou preocupada com isso, com essa confusão que se instala na cabeça de uma criança que chega numa unidade dessas proporções, com cinco ou seis anos de idade. Além dos professores do núcleo e de atividades, a gente ainda tinha quem dava aula de recuperação. Então, um grupo de professores ficou preocupado com isso e fez a proposta desse projeto, que era a seguinte: reduzir três em um. Três pessoas virarem um professor. O mesmo professor dando aula de Artes, Literatura e recuperação. Então trabalhei cinco ou seis anos nesse Projeto CA. Durou mais de dez anos. Não foi de 84 em diante, não. Foi no final da década de 80 que começou isso. Eu acho que foi a partir de 90. Não lembro mais. Essas datas eu realmente não lembro mais. Acabou quando o pessoal do Departamento de Artes, num determinado momento da história do Colégio, já não queria pessoas de fora da equipe de Artes trabalhando com Artes. O fato de os professores, mesmo sendo do nosso departamento, passarem a fazer parte do departamento de Artes reforçou essa posição, porque só poderia dar aula de Artes quem fosse do Departamento de Artes. Aí foi um dos elementos que acabou terminando com o projeto.

O fato é que era necessária formação específica para dar aula de Artes, então já não poderia seguir o projeto naquele formato. Também não houve tentativa de outra organização, apesar de a iniciativa de acolhimento para as crianças ter sido boa. A questão emocional marca a narrativa dessa professora, que também sinaliza a questão afetiva quando narra sua experiência marcante.

Foi uma experiência com um aluno. Era um aluno de classe popular, de recuperação, inteligente, mas que não tinha muitos recursos. Era levado. Eu procurava conversar com ele, ajudando, até que um dia ele falou assim: “Eu vou aprender” E eu disse: “é claro que você vai aprender!” E ele: “eu vou aprender, porque eu não sou burro! Estão dizendo que eu sou burro, mas eu não sou burro.” E eu disse: “Claro que você não é burro. Você vai aprender, sim”. E essa relação com essa vontade dele, com a dificuldade que ele tinha, provavelmente se fosse nos dias de hoje esse garoto estaria indicado para um “psico aquilo”, pra um “fono daquilo outro”. Essas coisas que a gente foi construindo no decorrer do tempo, mas teve que ser eu e ele porque a família não ajudava. E esse caso foi um caso que ficou marcado. Como uma criança de seis anos olha para você e diz que vai aprender porque alguém em algum momento disse que ele era burro? Acabou com a autoestima desse cara. Aí a responsabilidade que a gente tem com essas crianças, de ser alguém significativo, de ser uma pessoa em quem ele possa confiar, porque a gente não está só alfabetizando aquele cara, a gente está provando a ele aquela certeza que ele tem, mas que é frágil e pode ser destruída. De que ele é capaz. Tão pequenininho, e já tinha recebido um atestado de burro. Sei lá de quem, provavelmente do meio dele.

As marcas? Sim, em uma relação sempre somos afetadas e afetamos de alguma forma. Ao fazer uma relação entre as marcas e o ensino, Baron entende que aprender é um processo relacional e segue:

A possibilidade de se deixar marcar está inscrita nesse jogo de forças que constitui nossa rede de relações. Mas o jogo de forças situado no plano dos territórios de potência tem uma característica especial: ele trabalha no sentido de compor um sentimento de confiança, de que é possível lidar com a tensão, inscrevê-la num circuito de trocas com o outro, de forma que tanto a dor quanto o desejo possam ser sustentados (BARON, 2005, p. 164).

Na relação de ensino e aprendizagem, a confiança é um elemento importante para a produção. Preciso acreditar que o outro pode mais e o outro precisa se sentir potencializado para que saia de onde está e avance. Como aconteceu com o aluno de Analice, seu desejo foi maior do que a confiança que ele sentia que depositavam nele; mesmo assim insistiu, não se permitiu ficar na condição de “ignorância” que sentia pesar nos seus ombros; mesmo com a dor, avançou. Não importa quem lhe passou o “atestado de burrice”; o fato é que o conhecimento, os afetos e até nossos pensamentos não passam só pelas palavras que são ditas.

O que me intriga é que esse não é um caso isolado; são muitas as crianças das classes populares que, ao entrarem na escola, são também desacreditadas e acabam por acreditarem-se incapazes. “Saem da escola porque desistiram de insistir em aprender. Saem pior do que entraram, pois ao entrar traziam a esperança de aprender e ao sair levam a certeza de sua incapacidade, não apenas de aprender, mas uma incapacidade global” (GARCIA, 2001, p. 8). O aluno de Analice fugiu à

regra, mas a luta diária de muitas professoras é fazer esse quantitativo de excluídos diminuir, seja no Pedro II ou em outra escola.

Patrícia Fernandes

...Eu aprendi muito mais do que ensinei, talvez.

O encontro com a Patrícia foi marcado duas vezes, mas só no segundo conseguimos gravar. Foi uma emocionante narrativa de aproximadamente uma hora em uma sala de reunião da UESCI, em uma sexta-feira, antes do nosso turno de trabalho. Nós duas chegamos mais cedo, e ela me concedeu o horário que seria de seu almoço.

Ela narrou fatos da sua experiência como alfabetizadora dentro e fora do Colégio Pedro II, em sua narrativa, é possível encontrar momentos da história da alfabetização brasileira entrecruzando-se com a sua história pessoal, confirmando que na narrativa é possível ver o contexto social esmiuçado no cotidiano dos indivíduos. Assim como as outras narradoras, fala sobre a retenção, as assessorias e sua prática de alfabetização dentro do Pedrinho.

Várias contribuições dessa narradora, que descreveu de forma singular uma parte da trajetória política da Educação no Governo do Estado do Rio de Janeiro, formarão o próximo tópico desse capítulo. O que quero ressaltar neste ponto é a emoção que lhe afogou os olhos diversas vezes durante a nossa conversa. Emocionou-se e me emocionou quando lembrou de alguns alunos e se via reconhecida por eles e seus responsáveis como alguém que contribuiu muito em sua vida; a reconhecida gratidão lhe arrancou lágrimas. Mas a emoção também nos proporcionou muitas gargalhadas e reflexão com os três casos que ela narrou:

Eu digo para eles que ler é igual a jogar futebol. Tem que treinar e tem que dar o passe errado para depois dar o passe certo. E mesmo que você seja muito bom e faça muito bem, tem hora que você vai dar um passe errado, chutar na trave. Por causa disso, ano passado eu ouvi uma coisa muito engraçada de um aluno a quem eu dei apoio na Tijuca. Eu falei para ele assim: “João Pedro, leia. Não tenha medo. Escreva”. E ele: “Eu não sei. Eu não sei”. E eu: “Se arrisque. Ler é igual a jogar futebol. Por que você acha que a tia Patrícia não sabe jogar futebol? Tem que treinar”. E eu imaginei que ele fosse dizer para mim que era por eu não ter treinado. Mas ele me olhou de cima a baixo e disse: “porque você já está meio velha para jogar futebol”.

Ao narrar essa engraçada situação, Patrícia me fez questionar: Treinar? Tem que dar o passo errado para depois dar o certo? È isso mesmo? Lembrei quando Smolka escreve sobre alguns processos de aquisição da língua que, “em geral, estão associados a uma concepção de aprendizagem da escrita que se baseia na repetição, no treino, na memorização (sem outra função a não ser treinar, copiar, memorizar e reproduzir a escrita)” (SMOLKA, 2003, p. 62). Sei que essa não é a característica do trabalho desenvolvido por Patrícia com seus alunos, mas, ao utilizar a palavra “treinar”, pode causar a falsa ideia de que pensa assim a alfabetização.

Outro ponto é a questão do erro, que, dito como “dar o passe errado para depois dar o passe certo”, parece ser uma condição indispensável para o acerto. Muitas de nós, professoras, queremos que a criança se arrisque na leitura e na escrita sem medo de errar ou de ser punida. Mas isso pressupõe entender que “o erro é produto da articulação de múltiplos e contraditórios saberes” (MORAIS, 2010, p. 29).

Patrícia segue narrando sobre seus alunos (as) e suas descobertas:

Eu acho que tem condição de dar continuidade no trabalho. Dos meus alunos agora, da turma 102, eu vejo todos com possibilidades de passar para o segundo ano. O pior defeito do aluno para mim é faltar. Porque quando falta quebra tudo. Mas, todos têm já um *feeling*, uma predisposição para a leitura. Leem alguma coisa, fazem análises fantásticas. Outro dia eu pedi para eles dizerem palavras com dois **s**. Palavra que começa com **S**, com **s** no meio de vogais. Aí quando a gente quer fazer o som de **ç** pode ser com **ç** ou **ss**. Tem algumas crianças que já sabem e vieram falando vassoura, professora. Aí teve um que levantou a mão e disse: “tá surda.” E eu disse: “o quê?” E ele: “tá surda, professora. Quando tem uma pessoa que não ouve a gente não fala tá surda?” Ele estava certíssimo, porque se fosse uma palavra só seria com dois **s**. Ele fez a análise fonética perfeita. Então, esse *feeling*, esse movimento é que eu acho que é indispensável para a criança aprender a ler.

Valorizar o conhecimento que a criança elabora é o primeiro aspecto que destaco dessa narrativa. A imersão na cultura oral e escrita e a interação com o outro por meio da linguagem oral colaboram para que a criança faça essa análise fonética de que fala Patrícia. Muito diferente do que defende o método metafônico (antigo método fônico), que, por meio de exercícios mecânicos, desenvolve a consciência fonológica. Concordo com Zaccur quando afirma:

Discordo da prioridade concedida à consciência fonológica como um *a priori* para a alfabetização; cabe ressaltar que a criança aprendeu a falar no interior da cultura a que pertence, sem lições de carteira sobre fonemas e

sílabas, palavras e frases, estruturas sintáticas e noções gramaticais, mas em pleno uso da linguagem (ZACCUR, 2008, p. 25).

Na interação e utilizando a linguagem oral e escrita em situações reais, professoras e crianças se alfabetizam. E foi nesse processo de aprender junto com as crianças que Patrícia indica mais uma complexidade da comunicação cotidiana:

Essa aprendizagem dos alunos... Eu tenho um caso que é o meu projeto de tese do doutorado, que eu não sei se vou fazer, o título é baseado nessa história desse aluno que foi de 72, dessa turminha de CP, quando eu comecei a alfabetizar no meio do ano e a Secretaria de Educação comprou cartilhas para todo mundo, *O sonho de Talita*. Todos com a cartilha aberta na frente e eu, como a gente chamava, tomando leitura, e houve um menino que cuspiu chiclete. Hoje em dia ninguém mais deixa aluno mascar chiclete na sala. Aí pegou o chiclete e jogou no chão. E o outro menino, que também estava com a cartilha na frente, todos estavam, tinha aquele intervalo das carteiras, ele pegou o chiclete do colega e colocou na boca. E eu lá, no alto dos meus dezoito anos, na frente da turma, olhei para a cara dele e falei: "Carlinhos, jogue essa porcaria na lata do lixo!". E ele, numa naturalidade, mas com uma santa sabedoria, pegou a cartilha e jogou no lixo. Olha, Rejane, valeu mais do que um monte de aula de Pedagogia, Psicologia. Aquilo foi como se tivesse jogado uma bolsa de água fria na minha cabeça. Eu falei: "Meu Deus!" A porcaria para mim era o chiclete, mas para ele era a cartilha. Foi muito marcante essa experiência. A partir dali eu comecei a refletir por que o Curso Normal de fora é aquela coisa, esse método ou aquele e tal, e eu comecei a questionar aquilo tudo. Fui ler Paulo Freire, na época você nem achava os livros para ler.

Após as gargalhadas que esse relato me proporcionou, também fui ler Freire (1996) para confirmar que a formação acontece na prática quando temos coragem e humildade de olhar para ela de forma crítica:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 44-45).

Realmente as crianças sempre nos surpreendem! Refletir criticamente, em nosso ofício de professoras, compartilhar a experiência vivida nele e escrever sobre esse processo são algumas das formas que temos para dinamizar nossa formação permanente. Queremos que as crianças entendam que ler se aprende lendo e escrever, escrevendo. E o que dizer de *O sonho de Talita* na lixeira? Primeiro fugir da homogeneização que trazem muitas propostas políticas compradas e impostas às escolas, depois entender que a alfabetização precisa fazer sentido para as

crianças e não seguir passos rígidos e graduais, como trazem as cartilhas, e por último entender os diversos sentidos que o outro pode dar à nossa fala.

Deixar-se surpreender pelas crianças em situações do cotidiano escolar é o primeiro requisito para também ao se aposentar poder dizer que aprendeu mais do que ensinou. Para concluir sua narrativa, Patrícia declamou o poema *Os meninos*, de Carlos Drummond de Andrade:

Não há que desesperar do homem, temos ainda — arca de surpresas
— os meninos, e é proibido antecipar a sorte.
Degustam bem-aventuradamente um naco de melancia,
acomodam-se numa caixa de biscoito, aderem ao carnaval.
Seus olhos profundos indagam: Que fazes por mim?
Não sabemos responder, mas os meninos continuam,
esperança de todos os dias e promessa de humanidade.

Regina Célia

*Alfabetizar é uma forma de você dar,
mas você recebe muito mais.*

Saí de casa vestida de expectativa; tinha as duas últimas entrevistas marcadas para aquela manhã. Munida de caderno de campo, gravador e suco para não secar a garganta de quem tem muito que contar. Ao estacionar o carro, o celular anuncia que um dos esperados encontros foi desmarcado. Como já estava na unidade, subi. Lembrando um texto bíblico, diria que foi nessa manhã ensolarada que caí do cavalo. São aquelas situações inesperadas que “tiram o nosso chão”, que modificam os nossos planos e, como pirata, nos surpreende. A figura do pirata surge como aquele que rouba as nossas certezas e como aquele que se arrisca na travessia de novos mares, aberto as oportunidades que lhe aparecem (LARROSA, 2002).

O que me atravessou nesse encontro que foi marcado e remarcado só foi compreendido por mim depois que a tormenta de sentimentos serenou e pude olhar novamente para a areia e ver o barco das certezas em pedaços. Certeza de que tinha gerado um vínculo, certeza de que a narradora estava disposta a gravar, certeza de que ela falaria muito de tudo que eu esperava ouvir, certeza de que sua revisão da narrativa não traria tantas mudanças... Mas todas essas certezas caíram por terra ao perceber que a resposta e as reações do outro são imprevisíveis.

Regina, naquele dia, não estava bem fisicamente; por isso tentou desmarcar o encontro, mas, ao me ver, disse que gravaria rapidinho. Mesmo eu propondo outro dia, ela insistiu para que fosse logo naquele momento. Tudo que eu não queria era uma conversa rápida. Talvez fosse um indício de que o aceite em participar não era um prazer, e sim um peso. Será que aceitou narrar só para não ser indelicada e dizer não? Sejam quais forem as respostas, o fato é que generosamente me narrou sua vida profissional dentro do CPII.

A entrevista transcorreu bem, mas, ao desligar o gravador, a narradora deixou claro que não gostava de falar em público. Naquele momento, o gravador era o público; falar de si é se expor, e se expor ao outro é se sujeitar à crítica. Quem está disposto a expor o seu *curriculum mortis* (KONDER, 2002)? E se o que eu considero uma vitória simbolizar uma derrota para o outro? Quem não teme o julgamento, mesmo que secreto, do outro? O que o outro compreende do que eu falei e deixei gravado pode não ser exatamente aquilo que eu quis dizer. Quão generosa foi essa professora! Contou sua vida mesmo lhe sendo difícil. Difícil por suas características pessoais e pela insegurança em relação à apreciação alheia. Mas a narrativa não é feita de escolhas? Eu aprendi que preciso acolher e não escolher o que está sendo narrado. Que a escolha cabe à narradora e não à minha ânsia de “pesquisadora”, que muitas vezes me impede de perceber a realidade metafísica que nos envolve.

Outra onda de tormenta que derrubou mais uma de minhas certezas foi a devolução da entrevista transcrita, que retornou mais reduzida do que eu esperava. Ela retirou tudo que envolvesse nomes de outras pessoas e excluiu de sua fala expressões de valor e de posicionamento em questões que, para o Colégio Pedro II, ainda provocam divisão e divergências. A narrativa é da narradora, ela tem a liberdade para retirar ou incluir, então por que me sacudiu tanto? Por que nós, adultos, usamos muitas vezes a “máscara da experiência” (BENJAMIN, 2002)? Como se a experiência estivesse ligada ao acúmulo de tempo ou de situações vividas... Eu, muito “experiente” depois de cinco entrevistas feitas, transcritas, lidas e devolvidas por suas narradoras, tive a pretensão de achar que sabia o que ela deveria ou não tirar da sua própria fala. Percebi a necessidade de remar mar adentro para águas mais profundas, águas que envolvem as relações que estabelecemos, e nessa travessia correr o perigo de ser surpreendida e transformada pela experiência.

Foi nessa situação concreta que entendi as palavras de Paulo Freire quando diz que não há diálogo sem humildade e que a arrogância impede de ver a própria ignorância.

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro, definho? A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo (FREIRE, 1987, p. 81).

Regina, como as outras narradoras, é uma das companheiras que escolhi para juntas pronunciarmos um pouco da alfabetização vivida no Pedro II, mas por alguns momentos perdi esse horizonte. Com a transcrição revisada em mãos me vi obrigada a deixar o meu porto seguro e a remar mar adentro do diálogo. Dialogar com sua narrativa, um diálogo que implica um pensar crítico; não é julgamento do outro (FREIRE, 1987).

A maior singularidade que essa narrativa trouxe foi esse atravessamento que mudou a rota do meu olhar, da minha escuta e da minha escrita. Mas a contribuição da professora não foi só essa. Regina alfabetizou durante onze anos no Pedro II e há três anos ocupa a função de orientadora pedagógica. Esses dois fatores me levaram a convidá-la para narrar mesmo não fazendo parte do lustro de fundação. Depositei nela uma enorme expectativa de que, como orientadora pedagógica do primeiro ano, ela poderia me definir, clara e objetivamente, a metodologia trilhada pela alfabetização atual, passados vinte e sete anos da fundação. Como sua resposta não tinha a obrigação de corresponder às minhas expectativas, sua contribuição foi:

Qual é a metodologia da alfabetização aqui no Pedro II? Como é a maneira de ensinar a ler e a escrever aqui? Que caminhos você trilha para que essas crianças aprendam a ler? Na realidade, Rejane, nós não temos um método. Nós não somos tradicionais, mas também não somos construtivistas. Nós não trabalhamos o método da Abelhinha, de fono, nada disso. Nós não temos um método. Também depende do grupo de professores que está naquele ano na alfabetização. Tem professora que trabalha como nós: lança a música, lança as atividades, trabalha a letra, depois trabalha a sílaba, mas não ficando naquele “ba, be, bi, bo, bu”, vai para a frase, ou então começa com texto. Também temos professoras que trabalham de forma mais tradicional. Está errado? Não. Porque no final do ano os alunos também estão lendo. O que faz com que nossas crianças no final do ano estejam lendo e escrevendo é o empenho que cada uma tem. No primeiro ano você se mata de trabalhar na sala de aula, mas você não tem tanto serviço em casa, como é no quarto ano ou no quinto ano. Você não tem aquelas questões sobre texto para corrigir. Nada disso. Mas, em compensação, você sabe que vai entrar às 7h e sair meio-dia sem parar de atuar junto ao aluno. Na realidade, é o empenho de cada um, de querer que

aquele aluno aprenda a ler, de quando vir as dificuldades das crianças tentar outras estratégias para ver a que funciona.

Quanta reflexão suscitada por essa fala! Quanta insegurança de escrever sem julgar. Isso é possível? É possível dialogar criticamente sem formar uma opinião? Escrever o que a fala do outro me fez refletir é sentenciá-lo? Ao escrever uma dissertação e me assumir como professora pesquisadora passo a ser juíza do trabalho alheio? Não, não é a isso que me proponho. Como professora-autora dessa pesquisa que vem me formando e transformando, entendo que a análise faz parte da construção desse trabalho (dissertação), e analisar a narrativa não é desmerecer o outro. Sendo assim, exponho minhas reflexões não para arbitrar contra a professora que generosamente se expôs, mas sim para, mediante a sua fala, suscitar questionamentos que ajudem a focar o trabalho pedagógico da escola por diferentes ângulos.

Ao reler esse trecho da narrativa, uma onda de questionamentos me faz mergulhar: É o método que determina a aquisição da língua? É o empenho de cada professora que determina que as crianças aprendam a ler? Não importa o caminho, e sim que no final todos estejam lendo? As diferentes estratégias são pensadas a partir das dificuldades? Para cada uma dessas questões poderia trazer outras tantas possibilidades de respostas. Mas o que é interessante ressaltar é que eu e muitas professoras já nos fizemos perguntas similares a essas quando nos encontramos submersas nas águas de alfabetização que inundam diferentes escolas.

O método se restringe a uma técnica, a um proceder que conduz a um resultado, a um caminho seguro. Dizer que a alfabetização está imbuída de metodologia significa dizer que, ao alfabetizar, um caminho é trilhado. Uma trilha determinada pelos seus caminhantes (professora e alunos/as), que denunciam, ao fazerem a escolha do rumo a seguir, suas concepções de humanidade, de escola, de ensino, de aprendizagem; enfim, demonstra quem são e em que acreditam. Como o caminho da alfabetização não acontece em uma reta plana, e sim em um caminho sinuoso, repleto do inesperado e, ao ser trilhado, os andarilhos cunham diferentes estratégias que, somadas ao empenho de cada caminhante, os conduzirão ao uso da linguagem escrita nos diferentes contextos sociais em que se encontrem.

Recorro, então, ao documento que serve de base para as propostas curriculares desenvolvidas a cada ano de escolaridade, o projeto político-pedagógico da instituição:

Em que se refere à alfabetização, o trabalho em nossa escola ocorre no contexto de grandes transformações na compreensão sobre o que é esse processo. Hoje sabe-se que a inserção das novas gerações no mundo da escrita extrapola em muito o mero domínio do código escrito, incluindo também os diferentes usos que são feitos desse escrito, sempre a serviço da produção de sentidos. Há que se levar em conta esse “mergulho” na cultura escrita, também chamado de letramento: o processo e o resultado da busca de compreensão e uso da leitura e da escrita na sociedade. Esse processo não é linear; modifica-se de acordo com o sentido que a escrita ganha em cada grupo social, e é essa diferença que aparece na escola necessita ser levada em conta como fator orientador da elaboração. Além dessa reflexão, entendemos, a partir de contribuições de outras áreas do conhecimento, que desde o trabalho do primeiro ano, precisamos investir permanente e paralelamente (e não em momentos diferentes) para que a criança pense:

Sobre a escrita da linguagem, ou seja, sobre o sistema notacional existente para que ela represente a linguagem. Por isso realizamos atividades em que ela poderá perceber a existência de notações convencionais para letras e pontuação, de correspondências entre som e letra: palavras, textos e ideias: Sobre a linguagem escrita, ou seja, os conjuntos dos padrões de escrita que circulam na sociedade letrada. Nesse eixo, damos relevância ao sentido da leitura e da escrita, criamos contextos reais de leituras e escrita em que diferentes funções da linguagem possam ser exercidas, analisamos cada gênero textual em sua estrutura e silhueta e conhecemos os diferentes portadores ou suportes de textos.

A apresentação e a análise de diferentes textos, inseridos em diferentes portadores e suportes, a partir da situação a que pertencem, ocorrem desde os primeiros dias na escola. A abordagem planejada para cada texto, então, respeitará o contexto de uso, a inserção social: tratando diferentes textos a partir de propostas diferentes. Elementos relativos aos símbolos que não são letras, a silhueta de cada tipo de texto, ao título e outros fazem parte do trabalho com a leitura, devem ser objetos de análise na medida em que se constituem parte efetiva do ato de ler. Buscando um trabalho com a língua portuguesa de caráter mais completo, é fundamental apresentar o alfabeto com o conjunto de letras que possibilita a representação gráfica de todos os sons possíveis da língua. A grande variedade de relações entre fonemas e letras deve fazer parte do trabalho desde o início, sem preocupação de hierarquizar ou selecionar previamente os casos que serão objetos de análise. Não se pode esquecer que nem só de letras vive a língua. Os sinais de pontuação, as notações (acentos, til e outros), a segmentação devem ser igualmente considerados como objeto de análise. Destaca-se, também, a importância de garantir ao aluno o contato com os mais variados desenhos de letras, permitindo que, ao final do primeiro ano, ele possa ler textos escritos em letras diferentes, mas que garanta a segmentação entre cada um dos grafemas. Quanto à letra cursiva, encarada como objeto escolar de aprendizado, indica-se que o 2º ano se constitua como espaço mais adequado para a apropriação dos movimentos no tocante à escrita e identificação e possibilidade de leitura de textos assim escritos. O movimento mais adequado para se traçar manualmente as letras, seja no caso da *script* ou bastão, seja no caso da letra cursiva, deve ser encarado como parte do processo de apropriação da escrita. Cabe ressaltar que esse trabalho não se esgota nessa série e pode ser iniciado no final do 1º ano, de acordo com a necessidade e a característica de cada turma. Contudo, reiterando-se a ideia de que a letra cursiva seja quase exclusiva da escola, o domínio desse traçado não se constitui como fator de exclusão, em casos especiais. Escrever de forma clara, correta e legível, respeitando-se as convenções, é o que se busca ao final do segmento (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO PEDRO II, p. 82, 2008)

Trago a longa citação do PPP da versão revisada em 2008 porque, se é para entender o que oficialmente o Colégio prega sobre seu trabalho alfabetizador, bastaria lê-lo. Porém, mais me interessa a maneira de fazer encontrada por cada praticante do cotidiano dessa escola (CERTEAU, 2009). Mesmo com este texto já elaborado, muito ainda precisa ser discutido para se chegar a um denominador comum do trabalho de alfabetização do Colégio Pedro II. A busca de uma melhor descrição desse trabalho suscitou uma série de discussões e concretizações de demandas apontadas pelo grupo de professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental do colégio a partir da reunião de Colegiado⁶, que aconteceu em fevereiro de 2011.

Além da formação de um grupo virtual em que o foco das conversas é a alfabetização dentro e fora do Pedro II, a chefia de departamento reuniu as professoras e orientadoras pedagógicas do primeiro ano das cinco unidades a fim de discutir, entender, reavaliar e traçar metas para um trabalho cada vez mais unificado entre as unidades. Um dos frutos desses encontros presenciais e virtuais foi a publicação entregue a todos os professores na segunda reunião de Colegiado que aconteceu em 1º de agosto de 2011. Uma edição de vinte páginas intitulada *Conversas com quem gosta de alfabetizar*, dividida em três partes: na primeira parte encontram-se as questões para serem discutidas em um seminário de alfabetização que está sendo programado; na segunda parte, o texto do Projeto Político-Pedagógico do CP II, que trata do ensino da Língua Portuguesa; a terceira parte é composta de um artigo da revista *Nova Escola* (edição 239/2011) e um texto de Magda Soares retirado da *Presença Pedagógica* (jul./ago. 2003), textos que serviram de base para as primeiras discussões do grupo.

Se o que eu estava buscando era uma definição clara e objetiva da metodologia trilhada na alfabetização atual, depois dos 27 anos da fundação do Pedrinho, o que encontrei foi um processo de construção. No PPP existe uma diretriz que se diferencia ao ser aplicada em cada Unidade do Pedrinho por cada coordenadora pedagógica e como cada professora a desenvolve. Deparo-me com uma escola em constante construção; muito foi feito e refeito ao longo desses anos, mas isso não significa que se terminou a obra e hoje podemos dar uma resposta

⁶ Colegiado é uma reunião composta por todos os membros de um Departamento do Colégio. Nesse caso é uma reunião composta por todas as professoras do primeiro Segmento do Ensino Fundamental de todas as Unidades do CP II com a chefe desse Departamento.

única de como é o trabalho alfabetizador do Pedro II. Encontrei as praticantes de alfabetização dessa escola envolvidas em um movimento de busca. Cheio de discussão, de exposição das suas práticas, de questionamentos, de estudo, de introspecção, voltar o olhar para dentro para melhor entender suas *maneiras de fazer* e ao mesmo tempo buscar fora respostas ou novas questões que ajudem a delinear a opção de trabalho alfabetizador que a escola quer trilhar.

Voltando à narrativa da Regina, outro trecho que também me provocou uma maré de questionamentos foi:

O que você aprendeu sendo alfabetizadora do Pedro II? O que marca seu trabalho hoje como orientadora pedagógica?

Eu acho que, com o passar dos anos e por ter ficado bastante tempo em sala de aula, eu consigo olhar uma criança e dizer se aquela criança vai ter um bom rendimento ou não e elaborar propostas para ajudá-la. A gente costuma até perceber, logo no início, se a criança tem algum problema ou não. Você percebe no jeito da criança sentar, escrever ou na atitude você vê que tem alguma coisa que não é normal. Com os anos você consegue identificar isso muito mais rápido. Tem aqueles que colam e você não percebe. Você acha que a criança está sabendo escrever tudo e quando você vai ver, que nada. Você aprende a perceber isso com maior rapidez. A ter esse olhar diferenciado. Hoje, eu sei quando vou montar um exercício o que é apropriado para o primeiro ano. Você tem que ter essa noção porque tem coisas que você faz e está lindo, mas na hora que vai para a prática não funciona.

Com o passar dos anos vamos acumulando experiências a ponto de conhecer o outro e poder dizer a ele por onde deve caminhar? Essa é a máscara da experiência vestida por nós, adultos, pedagogos que cremos já termos vivenciado tudo (BENJAMIN, 2002, p. 21). A experiência não se acumula, não se troca, não se repete. Dentro de cada contexto social e de cada relação que se estabelece, cada sujeito pode ou não ser tombado por uma experiência que o marque e modifique sua ação. Não podemos prever o futuro; pensar saber o rendimento que cada sujeito terá é um fechamento à experiência, é não permitir surpreender-se com o outro; enfim, é não permitir que o outro nos coloque em questão, como Larrosa propõe:

A alteridade na infância é algo muito radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso poder (LARROSA, 2006, p. 185).

A alfabetização como caminho constituído pelos seus caminhantes só é possível quando estabeleço essa relação de alteridade descrita pelo autor. Quando me deixo inquietar e me coloco em questão. O outro que na sala de alfabetização é a criança nos inquieta, nos questiona e nos faz sair do lugar da certeza para caminhar no imprevisto. A relação de alteridade com o outro faz cair por terra essa “normalidade” esperada. Perceber o normal seria ter um olhar diferenciado (que foca por vários ângulos) ou um olhar que diferencia? Sendo assim, quem alfabetiza o “anormal”, aquele que foge à regra? Não são esses que, muitas vezes, nos tiram do nosso confortável lugar de “poder” para nos ensinar novos atalhos?

Também me coloquei em questão quando li que “tem aqueles que colam e você não percebe”. Por que não pode colar? Não tem momentos em que nós, professoras, precisamos avaliar como está o processo de aprendizagem de cada criança? Só a professora pode mediar? Não defendo que “colar” em uma avaliação seja algo correto, mas a “cola” a que me refiro é dessa interação que existe na sala de aula, em que uma criança interage com a outra a fim de responder alguma atividade proposta e que sozinha ainda não consegue responder. Colar nesse contexto não seria uma tática da criança que está no entremeio do *desenvolvimento real* e o *desenvolvimento potencial*, que Vygotsky chama de *zona de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 1998, p. 112)?

Nesse processo, a mediação pode e deve vir do professor e/ou de qualquer outra pessoa; geralmente seus pares mais próximos são as outras crianças da turma. O desafio que se coloca a nós, professoras, é estar atentas e fazer também mediações pessoais para identificar em que parte do caminho cada caminhante se encontra e de que necessita para seguir avançando no conhecimento da língua escrita.

Como experiência inesquecível, Regina citou duas turmas de alfabetização em que a relação de amizade se constituiu com laços afetivos tão fortes que ainda hoje recebe notícias de cada integrante delas. Alunos que já estão no Ensino Médio, mas que carregam na memória a marca de uma professora, uma alfabetizadora. Quanto os laços afetivos que estabelecemos em nossas relações contribuem para o processo de construção de conhecimento? Eu não saberia responder, mas acredito que a dinâmica de construir, desconstruir, inventar e reinventar o conhecimento passa pelo viés da afetividade. O vínculo afetivo pode ser uma alavanca ou um freio

na nossa busca pelo saber; tudo depende do ângulo pelo qual se olha a situação vivida.

Nesta entrevista narrativa tive o barco das certezas destruído por esse encontro; sigo mar adentro da pesquisa sem remos, somente com a vela aberta para receber o vento que me conduz ao imprevisto para, quem sabe, poder ser novamente arrebatada por outras experiências. Sempre únicas e irrepetíveis, como o *omelete de amoras* (BENJAMIN, 2009, p. 219).

Angela Vidal

Alfabetização é onde eu sou mais feliz.

Nesta entrevista, eu não fiz o convite; fui convidada. Cheguei cedo à escola para fazer minhas últimas entrevistas e, ao encontrar Angela e justificar minha presença tão precedente na Unidade, ela me perguntou:

– Por que você não me convidou para contar minha história de alfabetização?

Teria eu justificativa? Angela é um dos nomes citados quando se fala em alfabetização na UESCI; entrou no lustro de fundação do Pedrinho, está terminando mestrado com tema que envolve alfabetização, temos grande empatia, é uma pessoa de fácil acesso; enfim, eu não tinha desculpas. Até aquele momento não tinha pensado nela, mas a pergunta estava feita e clamava uma resposta. De imediato respondi-lhe:

– Podemos gravar agora?

Resolvidos os fatos pendentes imediatos de cada uma, minutos depois iniciamos uma deliciosa conversa, leve, doce e consistente, como um merengue que ora é recheio ora é cobertura das tortas da vida. Deparo-me com o inusitado que o ato de pesquisar muitas vezes nos coloca. Um encontro inesperado que não nos paralisou, mesmo não sabendo anteriormente que iria entrevistá-la e ela não sabendo que participaria de uma pesquisa acadêmica; a conversa transcorreu com naturalidade, o gravador em nada nos incomodou e, como já nos é costume, falamos de muitos assuntos relacionados a esta escola em que trabalhamos.

O fio da conversa que se entrelaça com a pesquisa passou pelo ingresso dos alunos, pelo valor dado à Classe de Alfabetização cursada no CPII, pelo seu afastamento da alfabetização quando a escola passava por um momento de divisão entre a teoria de Emilia Ferreiro e as propostas de Heloisa Vilas Boas, seu retorno a partir das ideias de Maria José Nóbrega, a estrutura pedagógica e curricular do CPII e seu trabalho de alfabetização como experiência de prazer.

Além das contribuições de Angela espalhadas pela dissertação, esse espaço é reservado as singularidades e por isso quero destacar duas falas. A primeira conta o que aprendeu como alfabetizadora do CPII, seu único local de trabalho como docente; outra narra sua experiência marcante. No primeiro momento, Angela conta o que aprendeu na sua trajetória de alfabetizadora que foi e é construída dentro do Pedro II:

Eu acho que a primeira lição que aprendi foi numa turma de alfabetização. Foi a primeira grande lição, quando eu tive um grupo muito difícil, o de 88. Foi a minha primeira classe de alfabetização. Ali eu aprendi uma lição que me serviu para toda a formação. Por mais difícil que seja o grupo, eles são crianças. O adulto da relação sou eu. Então, quem tem alguma possibilidade de fazer uma intervenção focada sou eu. Quando eu começava a responsabilizar as crianças pelos insucessos... Eu tive uma supervisora que eu não posso esquecer, a Mara, e com ela eu aprendi muito. E a primeira lição foi essa: "o adulto é você".

A supervisora, no caso, era a OP hoje?

Isso. Então, quando eu começava com "ela não me deixa dar aula", "Ah, bom, mas você vai trabalhar com ela". Eu aprendi a me responsabilizar pelo meu trabalho. Você é responsável pelo que acontece na sua sala. Você não é culpada, não é responsável pelos problemas das crianças, mas você responde pelo seu trabalho. Então eu aprendi ali a ser dona do meu trabalho, a responder por ele no que eu tenho de acertos e no que eu tenho, também, de dificuldades. Eu tenho que tentar encontrar um caminho, mesmo que eu não o esteja vislumbrando. Foi a lição que eu aprendi sendo professora de primeiro ano. Eu sou responsável pelo que estou fazendo. Eu posso não saber tudo, mas eu tenho que estar comprometida com isso que estou fazendo. Esse compromisso eu aprendi muito cedo. Eu acho que foi o grande aprendizado que eu tive como professora de primeiro ano.

Esse trecho me fez lembrar minhas primeiras turmas, minha dificuldade em lidar com as crianças, com os conflitos de sala de aula, e quantas vezes também os culpei por não conseguir dar a aula que eu queria. Qual professora principiante não passou por essas dificuldades? Quantas de nós demoramos a assumir nossa responsabilidade no trabalho com as crianças? A busca por encontrar um caminho diante dos desafios da sala de aula é a motivação que nos faz professoras pesquisadoras da nossa própria prática. Garcia registra bem esse momento quando diz:

A professora (...) está encharcada pela prática, e é na prática que tece novos conhecimentos a cada dia, reposta à complexidade que caracteriza a sala de aula, onde diferentes sujeitos, com histórias de vida diferentes e informados em lógicas diferentes, se encontram ou desencontram no processo de ensinar e aprender (GARCIA, 2004, p. 26).

Também nos formamos nos encontros e desencontros que acontecem nas interações da sala de aula. O compromisso que assumimos com nossas turmas nos impulsiona a seguir caminhando; mesmo que a situação dificulte vislumbrar outros caminhos, paramos de achar culpados e procuramos soluções. Nessa trajetória as crianças também nos surpreendem quando apresentam possibilidades em que não havíamos pensado antes.

Ao narrar uma experiência inesquecível como alfabetizadora, Angela fala de como se realiza alfabetizando:

A experiência é sempre do lugar de maior prazer. Eu já fiz de quase tudo um pouco. Eu já fui professora até o quarto ano atual. Eu já trabalhei como coordenadora de Língua Portuguesa, como orientadora pedagógica do terceiro ano. Eu já fui professora de Literatura. Estou trabalhando na direção. Nenhum desses lugares é tão prazeroso quanto trabalhar com alfabetização. Esse acompanhamento das conquistas do grupo... Esse encantamento que eles também vivem ali, que parece único. O que uma criança do primeiro ano experimenta é um prazer enorme com o seu aprender. A aprendizagem da escrita para eles é tudo de importante, e até hoje é onde eu identifico que é o meu melhor perfil também. Eu já passei por vários lugares, mas eu acho que ali é o que eu sei fazer de melhor e o que eu faço com mais vontade. Eu acho que é onde eu sou mais feliz. Minha história da alfabetização é assim.

Uma história de alfabetização permeada de prazer. Ao olhar para sua história de alfabetizadora, a professora se vê, reconhece sua potencialidade, descreve o lugar que lhe motiva trabalhar, se encanta com as descobertas dos escritores principiantes e vibra com as conquistas do grupo. Quando o processo de ensino-aprendizagem se entrelaça com prazer, o ato de estudar que implica tantas renúncias fica mais leve. Ainda mais quando a pessoa responsável em mediar esse processo é alguém cheio de desejo de ensinar e de despertar desejos no outro. Quando o desejo de ensinar da professora sintoniza com o desejo de aprender das crianças, a alfabetização acontece (GARCIA, 1995, p. 110).

Terminei esse encontro não marcado, surpresa, com muitas questões e alegre porque, ao escutar sua narrativa, eu também me via como alfabetizadora. Nossas dúvidas, anseios, sonhos e desejos são, em alguns pontos, muito parecidos. Saí outra, saí pensando... E o desafio mais uma vez era: como transferir para o

papel todos os pensamentos e emoções que me envolviam? Espero ter conseguido ao menos descrever o quão valioso foi esse encontro inesperado.

Dos dezessete fragmentos de falas que trouxe neste tópico, somente dois não fazem referência direta ao Colégio Pedro II, mas todos trazem o que marcou pessoalmente cada alfabetizadora dessa instituição. Nos próximos tópicos retorno às diferentes partes das narrativas das professoras, entrelaçando suas falas com situações macro de alfabetização e priorizando os temas que mais marcaram o processo alfabetizador que o Colégio Pedro II viveu/vive.

4.2 Uma macro-história de alfabetização

Por onde começar? Por 1549, ano em que os jesuítas chegaram ao Brasil e, junto com seu projeto de catequese, fundaram a primeira escola do país? Por 1808, ano em que a Família Real se hospedou no Brasil e foram criadas a Biblioteca Real e a imprensa oficial, através da Imprensa Régia, exemplos do uso social da escrita? Por 1837, ano de fundação do Colégio Pedro II? Por 1876, ano em que é publicada a *Cartilha Maternal* com o “método de João de Deus”, que a partir de 1880 passa ser divulgada no Brasil (MORTATTI, 2000, p. 41) como uma nova metodologia para ensinar a ler e a escrever, contrapondo-se ao método da soletração? Por 1934, ano em que a Constituição Federal estabeleceu como competência da União “traçar as diretrizes da educação nacional (Art., 5º, inciso XIV)” (SAVIANI, 2001, p. 9)? Por 1961, ano em que foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61)? Por 1968 ou 1971, anos em que ocorreram reformas na LDB, resultando nas Leis 5.540/68 e 5.692/71? Por 1984, ano do movimento das Diretas-já e fundação do primeiro segmento do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II?

Penso que a metade da década de 1970 e a década de 80 sejam duas décadas que dão indícios do percurso de alfabetização que o Colégio Pedro II vem trilhando, que foi e é pontilhado de curvas, desvios, planícies, serras – e não se pode avistar uma chegada definitiva. As professoras que iniciaram seu percurso profissional junto com a fundação do colégio ingressaram no Ensino Normal no início

da década de 80. As que acumulavam mais anos de exercício da profissão foram formadas na década de 70. Então parto dessas duas décadas (70 e 80) para elucidar um pouco do contexto da alfabetização que o Brasil enfrentou nesse período.

Um abrangente estudo que abarca a história da Alfabetização no Brasil desde o final do século XIX, foi feito por Mortatti (2000), em *Os sentidos da alfabetização: São Paulo (1876-1994)*. A autora divide esse itinerário histórico em quatro momentos. Trago uma síntese desse estudo para enriquecer esta investigação.

Mortatti apresenta o primeiro momento, como sendo da metodização do ensino da leitura; ocorre no final do século XIX (1876-1890). Nesse período, a alfabetização era pautada pelo método sintético, com seus processos de soletração, fônico e silabação. Este método parte das unidades mínimas (letras) para o todo de forma gradual (letra, sílaba, palavra, frase, texto), visando à correspondência entre o oral e o escrito, grafema (letra)/fonema (som). Ler é entendido como decodificar o som das palavras. Escrever é visto como um ato mecânico. Contrapondo-se a esse método, por meio da *Cartilha Maternal*, Silva Jardim divulga no Brasil o “método João de Deus”. Esta metodologia baseava-se na leitura da palavra para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.

O segundo momento trazido por Mortatti, de 1890 a meados de 1920, foi marcado pela institucionalização do método analítico, método esse, baseado nos moldes norte-americanos, que se pauta do “todo” para as “partes”; nesse processo encontram-se a palavração e a sentencição. A ênfase passa ser a compreensão da leitura, e não mais a decodificação. A escrita era ainda entendida como uma questão de caligrafia, que demanda treino com cópias e ditados. No Estado de São Paulo, passou ser a metodologia oficial das escolas, que vigorou até a Reforma de Sampaio Dória⁷, lei que, entre outros aspectos, estabelece liberdade ao professor de escolher o método de ensino que deseja trabalhar.

O terceiro momento analisado por Mortatti abrange o período de 1920 ao final da década de 1970; Mortatti fala da alfabetização sob medida. Esse tempo é marcado pela difusão da instrução elementar, pela política escolar de ideais

⁷ Para aprofundar esse tema, ver ANTUNHA, Heládio C. G. *A instrução pública no Estado de São Paulo. A Reforma Sampaio Dória*. São Paulo: FEUSP, 1976.

pedagógicos e sociais inspirados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; as disputas entre os métodos sintético e analítico são mitigadas a favor da maturidade necessária que cada criança deveria ter para aprender a ler e a escrever. Lourenço Filho propõe o Teste ABC, um conjunto de oito provas que verificaria o suposto “nível de maturidade” necessário para aprender a ler e a escrever. A partir dos resultados, as crianças eram classificadas em “turmas homogêneas”. Não sendo mais a prioridade, o método passa a se subordinar à maturidade das crianças. As cartilhas baseiam-se nos métodos mistos (ou ecléticos), que são uma conciliação entre os dois métodos. São produzidos manuais para o professor e se instala a prática do “período preparatório”, para depois alfabetizar. A escrita, mesmo sendo ensinada simultaneamente com a leitura, segue sendo uma questão de caligrafia e ortografia.

O quarto momento, ainda em curso, inicia-se, segundo Mortatti, em meados da década de 1980. Nele predominam o construtivismo e a desmetodização. Nesse período a alfabetização aparece como objeto de estudo no eixo do processo de aprendizagem do sujeito ativo. Além da crescente produção acadêmica, os pesquisadores prestam serviço de assessoria a órgãos oficiais. Ocorre investimento na formação básica do professor, por meio de cursos intitulados de atualização, capacitação e reciclagem em serviço. Era estimulado o relato de experiências de sucesso que servissem de exemplo de aplicação das novas propostas pedagógicas. As cartilhas continuam sendo utilizadas, mesmo que disfarçadamente. Ressalta-se o uso de livros de literatura, bulas de remédios, receitas culinárias, jornais e textos de circulação social em substituição à cartilha. O alto índice de repetência e evasão escolar na primeira série imputa à escola a responsabilidade de não conseguir manter nem oferecer ensino de qualidade ao alunado.

Um marco no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita foram os estudos da Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que apresentam uma proposta psicolinguística resultante da teoria linguística de Chomsky e da teoria da inteligência, de Piaget. Esses estudos fizeram uma “revolução conceitual” na alfabetização. Apresentavam a concepção da língua escrita como representação cultural e a criança como sujeito ativo de competência linguística que constrói seu conhecimento com a interação com os sujeitos e o ambiente em que está inserido.

Todo esse percurso alfabetizador trazido por Mortatti não ocorreu de forma linear nem pouco conflitiva. Foram ideias e concepções que marcaram épocas, mas

não se restringiram somente ao tempo delineado, e sim se estenderam. Resquícios de muitas concepções e modos de condução do ensino alfabetizador ainda podem ser encontrados hoje em práticas escolares, mesmo que com nova roupagem. Uma mudança leva tempo para ser assimilada, aplicada, criticada e, muitas vezes, termina reinventada pelos sujeitos do cotidiano. Nos dois últimos momentos estabelecidos pela autora encontramos uma contextualização que nos ajuda a entender sobre qual perspectiva de ensino e de aprendizagem fomos alfabetizadas e sobre a qual também alfabetizamos.

4.3 O macro na história de cada uma

Que marcas desses períodos encontro na fala das narradoras desta pesquisa? Que metodologias foram sinalizadas por elas como uma maneira de ensinar no Colégio Pedro II? Ao longo das narrativas, as falas vão sinalizando possíveis respostas para essas questões. Recorro à fala de Patrícia, para contextualizar a alfabetização da década de 70, período em que ela e tantas outras professoras se formaram:

Eu me formei como professora em 72. Ainda em 72 eu fui já alfabetizadora, porque naquela época o Governo do Estado contratava as professorandas quando faltava professora. Então eu comecei a dar aula em 72 mesmo, com turma de alfabetização, mas que naquela época chamava de turma de CP (classe preparatória), porque se julgava que as crianças que não tinham obtido os oito pontos no Teste ABC do professor Lourenço Filho não podiam ser alfabetizadas. Então era um trabalho de percepção, coordenação motora, e toda uma postura, que se chamava Educação Compensatória, que veio baseada nos ideais de John Dewey, e depois o professor Lourenço Filho abraçou isso. Nesse meio de 72, as pessoas começaram a mudar essa postura, porque as crianças, num teste aleatório que não tinha nada a ver com a realidade delas, não obtinham ponto; geralmente eram as crianças mais pobres, que não tinham feito jardim, porque acontecia isso, não tinham escolarização. Elas não podiam ser alfabetizadas. Então a Secretaria de Educação, na época, mudou essa postura e, no meio do ano, a gente começou a alfabetizar as crianças, e a cartilha era *O sonho de Talita*, que eu usei durante algum tempo (Patrícia Fernandes).

A sua fala retrata o contexto de *alfabetização sob medida* (MORTATTI, 2000), desde a aplicação dos Testes ABC, a utilização das cartilhas, a pouca oferta da Educação Infantil, a falta de professores e principalmente a classificação e exclusão das classes populares do seu direito de aprender a ler e escrever, a

perspectiva de uma alfabetização que necessita de preparo para aprender e em que, seguindo os passos de uma cartilha, todos seriam alfabetizados, aumentando a exclusão das crianças menos favorecidas economicamente. Isso é educação compensatória, que acredita que as crianças das classes populares seriam culturalmente defasadas e necessitavam preparação específica para poder aprender. Ainda na voz de Patrícia, essa questão se confirma: “E, mais ainda, a verdade é que a gente se formou para atender as crianças do livro, a criança da classe média, a criança da teoria”.

A formação docente, em que muitas professoras iniciavam o seu ofício alfabetizando, não era suficiente para atender aos desafios encontrados no cotidiano escolar. Situação que experimentei ao entrar em sala de aula como professora e que só vem confirmar que a formação se dá ao longo da atuação e que sempre terá o que se construir, já que no cotidiano estabelecemos diversas e complexas relações com o conhecimento. Em outra fala, Patrícia sinaliza o desprestígio da profissão e até uma formação que anteriormente lhe parecia melhor:

A profissão de professora primária, na época em que fui fazer Normal, já começava a ser uma profissão desprestigiada socialmente; até o final da década de 60, ou meados assim, era chique você ser professora primária e casar com militar. Depois, com a revolução sexual, as mulheres já queriam outras coisas. Eu fiz ginásio no CAP-UERJ e saí de lá porque eu queria ser professora e minha turma inteira era de engenheiro e médico, porque eram as profissões que eram prestigiadas socialmente. A mãe de uma colega ligou para minha mãe e disse: “como você vai deixar sua filha sair do CAP-UERJ e fazer Curso Normal?” Mas não houve jeito. Eu queria fazer. Eu queria usar anel de professora. Eu queria tudo a que eu tinha direito. Enfim, você já percebia que o professor já não estava mais com aquela formação que estava anteriormente. A gente não estava formada para aquilo. Nem as moças da classe média, nem as moças que vinham de uma classe tentando socialmente melhorar com a profissão de professora. Ninguém estava preparado para isso, porque a própria teoria pedagógica não dava o aporte (Patrícia Fernandes).

Nessa transição de décadas (1970-80), o panorama da Educação era de crise (LOBO E FARIA, 2005, p. 2). Tempo que pedia mudanças urgentes: a profissão sendo desvalorizada, a quantidade de crianças em idade escolar era maior do que a oferta de vagas, alunos procedentes de várias camadas sociais, métodos e programas de ensino descolados da realidade do sujeito, evasão escolar, falta de professores e alto índice de reprovação no primeiro ano de escolaridade, aumento do número de analfabetos – situações que ainda hoje presenciamos. A fala de Marta registra sua chegada a uma escola do Município do Rio de Janeiro em 1977:

Fui trabalhar em Olaria; quando eu cheguei lá, fui a primeira do concurso a chegar naquela escola. A diretora me recebeu e falou assim: “Tem doze turmas, todas do primeiro ano; pode escolher”. Eu fiquei desesperada, porque eu tinha feito o Normal meio complicado, tinha uma professora que era de métodos e processos de alfabetização que era meio louca e eu não tinha vontade de alfabetizar. Então naquela matéria eu passei, fiz os trabalhos, aquela chatice de *O sonho de Talita*, mas eu confesso que não me envolvi com aquilo como eu me envolvia com a Sociologia, como eu me envolvia com a Psicologia, como eu me envolvia com milhares de matérias. Eu não gostava da professora de métodos e processos de alfabetização, aí não me envolvi. Aí veio um arrependimento terrível. Falei: “Aí, meu Deus do céu, deveria ter aprendido alguma coisa! (risos) Agora eu estou aqui”. Aí ela me deu uma dica muito gentil: “Você quer um conselho? Como você é a primeira a chegar, pega a 101, que são os mais novinhos”. Porque era aquela arrumação: na 101 estão os que têm cinco, seis anos; na 106 eles têm sete e oito; e na 112 (risos) eles deviam ter catorze. Era tipo isso; ela falou: “esses são novinhos, estão começando, é mais fácil pra você”. (...) Entreguei o ano naquele sofrimento, todo mundo da escola disse que era assim mesmo, imagina, ninguém se alfabetizava no primeiro ano mesmo, eles eram muito novos, e para isso existiam as doze turmas, porque eles iam ficar repetindo, repetindo (risos); ninguém disse, mas era mais ou menos isso, estava implícito (Marta Chamarelli).

Marta percebe que lhe faltavam conhecimentos sobre alfabetização, pois estes não tinham sido construídos no Ensino Normal. Ela sinaliza a importância da relação de empatia com o professor para a aprendizagem. Essa capacidade de identificar-se com o outro, de estabelecer uma interação também por meio da afetividade para que seja possível construir conhecimentos (KRAMER, 1993).

A repetência é outra questão em sua fala. Repetindo, repetindo, repetindo até desistirem da escola e quem sabe um dia retornarem a estudar em turmas de Educação de Jovens e Adultos. Há o conformismo de acreditar que, talvez por serem pobres, não se alfabetizassem mesmo em um ano; que a professora não precisava sofrer tanto, já que eles tinham outros anos para se alfabetizar; os anos iam passando, e, se não aprendiam, acabavam saindo da escola. Mortatti (2000) afirma que a solução encontrada pelo Estado de São Paulo para combater a evasão escolar e a repetência foi a criação do Ciclo Básico de Alfabetização:

Além da reorganização da estrutura curricular em um Ciclo de Alfabetização, compreendendo os dois primeiros anos de escolarização, da sistemática de avaliação, prevendo remanejamento de alunos e acompanhamento contínuo de seu rendimento e dificuldades e do aumento da carga horária para a alfabetização, mediante a posterior criação da jornada única de 6 horas-aula diárias (Decreto nº 28.170, de 21/01/1988), a proposta do Ciclo Básico incorpora uma “nova” teoria como base para as opções didático-pedagógicas: o construtivismo (MORTATTI, 2000, p. 263).

Essa reorganização na estrutura curricular aconteceu em 1983 em São Paulo; no Estado do Rio de Janeiro, nesse mesmo ano, tinha início a implementação

dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Segundo Maurício, esse modelo escolar fazia parte do Programa Especial de Educação, que foi executado nos dois mandatos do governador Leonel Brizola (1983/1986 e 1991/1994):

O Programa tinha como objetivo implantar educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, que atenderiam 1/5 dos alunos do Ensino Fundamental do estado. (...) A concepção pedagógica dos CIEPs buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. (...) A escola devia servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas, para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade (MAURÍCIO, 2009, p. 2).

Patrícia traz uma perspectiva desse período registrado na sua caminhada política:

Eu fui militante política de esquerda na época da ditadura. E quando o Brizola ganhou a eleição, eu era do PDT. Eu fiz parte da campanha dele e fui trabalhar com a secretária de Educação, Maria Yeda Linhares, coordenando o programa de alfabetização do município. Eu era jovem, tinha vinte e oito anos e coordenava quatro mil e quinhentas professoras. Foi uma época de muita esperança para o município. Foi uma reivindicação dos professores que reencontrou a classe de alfabetização. Porque, na verdade, as escolas públicas, até recentemente, tinham uma série a menos. Você sabe disso. Porque a classe de alfabetização era considerada pré-escola, não era obrigatória. Mas não no Rio de Janeiro. No Rio de Janeiro, a gente tem a classe de alfabetização desde 84, porque o governo do Brizola implantou essa classe de alfabetização por uma reivindicação dos professores. (Patrícia Fernandes)

Nas duas políticas implantadas é possível vislumbrar um novo olhar para o ensino da língua escrita. Aumento de carga horária, mais importância para a classe de alfabetização, a relevância dada à cultura das crianças e o ensino da *lectoescrita*, dentro de uma concepção construtivista. Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a aquisição da língua escrita dentro de uma concepção de construção do conhecimento chegaram ao Brasil no início dos anos 80. Circularam primeiro, pelo meio acadêmico e terminam por chegar às escolas através do assessoramento que pesquisadores universitários fazem a órgãos do governo (MORTATTI, 2000, p.254).

Em 1984 ao sentarem e planejarem a alfabetização que ocorreria no Colégio Pedro II, as professoras trouxeram práticas já exercidas em outras instituições, e um ano depois buscavam por assessorias extramuros do CPEI. As assessorias fizeram parte do caminho da alfabetização no Colégio Pedro II. Para melhor compreensão, faz-se necessário regredir um pouco na história. No governo

de Faria Lima (1975-1979) foi criado o Laboratório de Currículos, “órgão responsável pela pesquisa, formulação e implementação de propostas de renovação pedagógica e de política educacional” (LOBO; FARIA 2005, p. 2). Suas funções e composição eram:

Para tanto, ao Laboratório de Currículos foram atribuídas as seguintes funções: promover pesquisa com o objetivo de identificar necessidades do sistema escolar; realizar investigações para elaborar e executar o Plano Estadual de Educação; otimizar estudos para formular e reformular currículos; sugerir metas curriculares e novas propostas metodológicas; viabilizar a implantação, o acompanhamento e a avaliação do plano curricular do Estado. (...) O Laboratório de Currículos era formado inicialmente por professores portadores de títulos acadêmicos – livres-docentes, doutores, mestres e graduados – e alguns titulares dos quadros das Universidades Federais, o que nos dá a dimensão da estrutura do seu capital cultural⁸ (LOBO; FARIA, 2005, p. 4-5).

Lobo e Faria citam diversos motivos – dentre eles destaque mudanças de governo, a dependência do poder político, o estigma de um projeto “da ditadura militar” e a falta de uma apresentação teórica mais próxima da realidade do professor – fizeram com que o Laboratório de Currículos se extinguisse. O valor em citá-lo nesse ponto da pesquisa é que muitas dessas professoras que compunham a organização do laboratório, anos depois, deram consultoria a várias instituições de ensino privado e público, dentre elas o Colégio Pedro II. A assessoria se pautava no trabalho de pesquisa que realizaram no Laboratório de Currículos. Nos anos iniciais de fundação do Pedrinho, as professoras receberam nessas assessorias orientações que influenciaram o trabalho de alfabetização executado na instituição por vários anos. Quem conta essa experiência de perto é Patrícia:

Eu fui estagiária do Laboratório de Currículos. A coordenadora do Laboratório de Currículos era a Circe Navarro Rivas, que já faleceu; foi minha orientadora da dissertação do mestrado. Ela era professora do Instituto de Educação, mas eu já havia saído. Ela não foi minha professora. Ela resolveu fazer um trabalho. Ela era muito estudiosa, formada em Filosofia, era professora de Filosofia daqui do Pedro II, do Instituto, era psicanalista e estudou no IESAE-FGV. Ela começou a fazer um trabalho de implantação de uma pedagogia com base na construção do conhecimento. O que a gente usava, até então, era a educação compensatória. Aquela tese de que a criança era uma tábula rasa, um tipo de formulação teórica com base no empirismo de que a criança ou a pessoa precisa ser estimulada, incentivada para aprender. Era esse o trabalho que se fazia. Daí vinham as cartilhas e toda aquela coisa. A Circe, então, implantou isso no Instituto de Educação. Em 75, quando mudou o Governo do Estado, houve a fusão do

⁸ Na área de Linguística e Língua Portuguesa, tem-se a professora Samira Nahid de Mesquita, titular dessa Cadeira na Faculdade de Letras da UFRJ; em Matemática, a titular dessa disciplina no Instituto de Matemática da UFRJ, Maria Laura Mousinho Leite Lopes; na área de Estudos Sociais, os professores Ilmar Roloff de Mattos (PUC-Rio), Raquel Soihet (UFF) e Tomoko Paganelli (UFF); na alfabetização, Maria Heloisa Vilas Boas Simões; em Língua Francesa, Marcella Mortara (UERJ) e Paulo Rónai. Na direção do Laboratório, a professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IESAE-FGV), Circe Navarro Rivas.

estado, a Secretaria Estadual a convidou. A secretária era uma senhora que também já faleceu, chamada Myrthes Wenzel, que era diretora do Centro Educacional de Niterói, que é uma escola que tem professores daqui que foram do Centro Educacional. Ana Cristina foi de lá. Era uma pedagogia renovadora. A Myrthes, então, convidou a Circe para ser diretora do Laboratório de Currículos da secretaria. E na época ela convidou um grupo de alunas dela do mestrado do IESAE-FGV. Eu ainda não fazia parte desse grupo, porque ainda estava estudando Psicologia. Esse grupo implantou o trabalho no estado. Heloisa Vilas Boas nos deu assessoria, a Zuleica, que era professora de Filosofia e trabalhava toda a parte teórica, e outras pessoas que foram assessoras aqui. Que trabalharam com a gente Matemática, Estudos Sociais. Eu era estagiária porque fiz a seleção e fiquei como estagiária. A gente trabalhava fazendo avaliações cognitivas dos alunos do Estado por amostragem, tanto com os pequenos do diurno como os do supletivo. Eu andei por esse estado do Rio fazendo avaliação das crianças. Esse grupo se perdeu porque em 79 houve uma greve de professores do município. Foi uma greve no estado. Foi uma greve histórica. As pessoas aqui aderiram à greve. A gente ainda estava no conteúdo da ditadura. O secretário de Educação não aceitou que as pessoas da secretaria fizessem greve e colocava para fora aquelas pessoas, que eram pessoas tituladas, maravilhosas, estudiosas, e não deram o menor valor a isso. Só que elas foram para escolas particulares. Elas foram para o Jacobino, para o Centro Educacional da Lagoa e para outras tantas escolas que as contrataram. No Pedro II, em 85, a Cláudia, que era a nossa chefe de departamento, convidou essas pessoas e eles ficaram aqui alguns anos dando assessoramento. A gente aprendeu muito e estudou muito. Quer dizer, é claro que hoje a gente pensa outras coisas. Os professores se titularam, estudaram, se aprofundaram, mas eu, quando estou em sala de aula, eu uso muita coisa que aprendi naquela época e que aprendi no laboratório de currículos (Patrícia Fernandes).

As assessorias no trabalho de língua portuguesa e alfabetização eram pautadas nas indicações de Heloísa Vilas Boas. Esse é um assunto recorrente em todas as narrativas; mesmo as professoras que não participaram dos encontros de assessoria entendem como um momento relevante para a condução inicial do trabalho, que determinou o encaminhamento de ensino da língua e que, momentos depois, causou divisão no grupo. Essas assessorias ocorreram de 1985 a 1989.

Heloísa Vilas Boas tem uma proposta metodológica em que uma das condições necessárias para que o aluno domine a língua escrita é “operar concretamente com ela, observar suas semelhanças e diferenças, comparar e relacionar seus elementos, em diferentes contextos e situações” com sentido para a criança e que possibilitem diálogo com a multiplicidade de formas linguísticas. Assim sendo, ela propõe:

A análise da frase, sugerida neste contexto social vivo, será feita de modo a possibilitar à criança brincar com as palavras, fazer novas associações, atribuir àquele enunciado um sabor pessoal. (...) Nessa perspectiva é que afirmamos a frase – compreendida em sua dimensão pragmática, isto é, “em um contexto concreto preciso, em uma enunciação particular” – como ponto de partida da alfabetização. (...) Acreditamos que a compreensão de determinados princípios da Linguística teórica e aplicada poderá ajudar o professor a organizar seu conteúdo, formular com autonomia suas atividades, encaminhar o aluno à reflexão. (...) De posse de maiores recursos, a criança poderá lidar mais criativa e afirmativamente com a PALAVRA, instrumento de AÇÃO e INTERAÇÃO social. O estabelecimento

das etapas a serem percorridas pelos alunos fornece, por sua vez, subsídios necessários à escolha de critérios para a gradação dos conteúdos e avaliação da produção da criança (VILAS BOAS, 1994, p. 15-16).

Vilas Boas, no livro que sistematiza o trabalho que realizava no Laboratório de Currículos e nas assessorias, apresenta como suas referências bibliográficas Freire (1982), Piaget (1975), Soares (1986), Kramer (1986), Bakhtin (1981) e Ferreiro (1986). Sua metodologia pressupõe uma sequência de etapas cujo objetivo seria facilitar a análise linguística. Segue uma ordem crescente de complexidade a cada nova unidade, um novo tema, novos enunciados e novas palavras-chave (VILAS BOAS, 1994).

A temática que norteia a alfabetização no final da década de 70 e no início de 80 é a aprendizagem. A ênfase se desloca da questão dos métodos e se instala na aprendizagem, no como a criança aprende. O reflexo teórico e prático dessa transição no Pedro II se expressa na narrativa da professora Analice:

Em 84 não tinha o primeiro ano, o antigo CA. Em 84 era primeira série, segunda série e terceira série. Aliás, minto, era primeira série e segunda série. Como nós recebemos crianças não alfabetizadas, trabalhávamos com a primeira série alfabetizada e a primeira série não alfabetizada. Tínhamos também algumas turmas mistas, com alguns de um jeito e alguns de outro. Eu peguei uma primeira série não alfabetizada. Em 84, quando a gente entrou, não tinha opção. Era Abelhinha. (...) A gente começou com a bendita Abelhinha. A primeira série não alfabetizada tinha que trabalhar com a Abelhinha. Mas a gente tinha que alfabetizar com a Abelhinha, seguindo aqueles passos todos, e a cada bimestre a gente tinha uma prova única. (...) Você imagina uma prova única de Abelhinha no primeiro bimestre... Aí, nessa leva de professores de 84, a gente já tinha professores que tinham um percurso em município e em outras escolas. Essas pessoas começaram um movimento que acabou virando o movimento da unidade mesmo, que era a única na época, de a gente trabalhar com outras metodologias, de outra maneira. Aí começamos a fazer um trabalho que vinha sendo feito no município, que era o método linguístico da professora Heloisa Vilas Boas. A partir do segundo ano ou do terceiro, não lembro mais, a gente já mudou isso aí. Uma das professoras que tinha turma assumiu o cargo na escola e ela trouxe essa equipe para fazer um atendimento com os professores. (...) O primeiro ano foi Abelhinha. Do segundo e terceiro em diante nós passamos a trabalhar com esse outro tipo (Professora Analice).

No Pedro II e em outras escolas foi a *História da Abelhinha*; hoje, com nova roupagem, essa história se repete na proposta de alguns municípios do Estado do Rio, com o Programa Alfa e Beto de alfabetização. A história de muitas escolas de ontem e de hoje segue apostando em “abelhinhas” e em tantos “Alfas e Betos”; todos baseados no método fônico, na consciência fonológica como meio para decodificar a língua escrita. Barbosa (1994) recorda seus primórdios:

No início do século XIX, o método sintético se aperfeiçoa, mudando a ênfase do nome para o som da letra. Em 1828, M. de Laffore propõe que a arte da leitura deve consistir na pronúncia dos sons dos signos do alfabeto, um após outro. Primeiro se ensinam os sons das vogais, depois os sons das consoantes simples e, depois, os sons dos encontros consonantais. Para Laffore, após o domínio desses elementos, era suficiente acelerar o ritmo da emissão sonora (o ritmo da oralização) para a criança ler (BARBOSA, 1994, p. 48).

O método fônico tem sua origem no método sintético; privilegia a correspondência som/grafia, consiste em ensinar o som as das letras junto com a sua grafia, depois formar sílabas, palavras, frases, textos. As letras que possuem diferentes fonemas são apresentadas depois ou apresenta-se a letra com apenas um de seus sons, passando de um fonema para outro somente quando o anterior estiver fixado. A leitura é entendida como decodificação, o que inúmeras vezes impede ou mesmo dificulta que a criança compreenda o sentido do texto. Chama atenção a imposição descrita pela narradora de que esse era o método utilizado por todas as professoras com as turmas rotuladas de não alfabetizadas, com a vã pretensão de conseguir homogeneização. A uniformização das turmas carrega por trás uma concepção de aprendizagem pautada na conquista individual, sem o confronto com as estratégias e conhecimentos do outro; pressupõe que todos aprendem da mesma forma o que é ensinado “somente” pelo professor, já que não considera os conhecimentos que ocorrem fora do ambiente escolar.

Denise conta:

Nessa época a gente vendia férias. Então, em fevereiro, a gente fazia os cursos. Com a Heloisa eu nunca fiz, porque isso foi anteriormente, quando eu estava na coordenação da Matemática. Eu fiz curso de matemática com a Diva. Então, a gente fazia os cursos em fevereiro direto com essas pessoas que davam assessoria, e, durante o ano, eu não lembro qual era o dia da semana, tinha um dia da semana em que a gente dobrava, mas não ficava na escola. Não ficava na escola porque a assessoria não era aqui. Era na Tijuca. E a gente ia para a Tijuca e tinha assessoria com esses profissionais que tinham dado o curso no início do ano ou com a equipe deles. Eu lembro que a Diva tinha uma equipe (Professora Denise Ribeiro).

Destaco aqui que essas professoras estavam em um momento singular de construção de uma unidade escolar e que se dispunham a estudar. A próxima narrativa já traz a insatisfação de algumas professoras frente à metodologia que estava sendo trabalhada e a introdução da teoria construtivista.

Ana Paula comenta:

Logo no começo do Pedro II, 85 e 86, a gente tinha assessorias pedagógicas. Na área de Alfabetização quem dava essa assessoria era Heloisa Vilas Boas, e trazia o que ela chamava na época de método linguístico. Vou tentar fazer uma avaliação a mais isenta possível. Eu trabalhava na quarta série com Língua Portuguesa nesse tempo, mas todo mundo fez o tal do curso da Alfabetização. Era baseado em uma seleção de fonemas, seleção de palavras, texto. Tinha o lançamento da unidade. A partir daí escrevia-se coletivamente um texto. Desse texto se retirava uma frase. Dessa frase se retiravam as benditas palavras-chave e daí se construíam os paradigmas. Então todo mundo fez esse curso para ter uma noção do que era o processo de alfabetização do Pedro II, e eu fiz, inclusive, mesmo estando na quarta série, lá no final dos nossos anos iniciais. Em 89, eu me candidatei à coordenação de Língua Portuguesa. Esse era o trabalho de alfabetização do colégio. Todas as professoras faziam isso, dessa forma. Nesse tempo em que eu estava na coordenação, a gente tinha o livro da Heloisa, que eram outras questões, outras histórias; a gente via no encontro, estudava, decidia quais seriam as situações que levariam a esse texto, que levariam essas palavras-chave, coisa e tal. Teve um grupo do Pedro II, Rita Veríssimo, que está aposentada, Ana Paula Leitão e outras, que começou a estudar outras possibilidades em alfabetização. Isso coincide com a chegada ao Brasil dos estudos da Emilia Ferreiro, da psicogênese da língua escrita, de um trabalho que o município parece que começou a fazer na época. A gente brigou muito, porque não era essa a proposta da escola. Não era esse tipo de coisa que as pessoas que estavam trabalhando com alfabetização. Aquelas moças vinham trazendo novidades que eram absolutamente uma novidade, e isso não tinha uma aceitação grande. Eu me lembro de que, na época em que eu estava na coordenação, o que eu fazia era trazer uns textos que elas me davam, eu li e coisa e tal. Trazia para as pessoas começarem a ler, começarem a perceber que aquilo podia apresentar algum tipo de mudança. Mas teve muita briga. A história do Pedro II é muito marcada, na Alfabetização, por essa coisa da confusão de pessoas que acreditavam numa coisa mais organizada, mais estruturada, baseada nos princípios da língua mesmo, as sílabas, os fonemas. E quem achava que a gente podia partir para uma alfabetização mais voltada para a questão do texto, da significação da língua, da língua em funcionamento. Então isso deu muita discussão, muita confusão, que eu acho que é uma confusão produtiva. Apesar de a gente dizer que era baseado na linguística, na estrutura da língua, era uma estrutura da língua pautada por árvores, gestaltivismo, enfim, em classe de palavra, paradigma, e aquilo não fazia tanto sentido assim quando você estava trabalhando com a construção nas outras áreas, estava trabalhando com laboratório em ciências, estava trabalhando com a vivência dos mapas. Eu lembro que, nas séries mais elevadas, depois isso veio acontecendo na alfabetização, a gente tinha textos maravilhosos em Estudos Sociais e Ciências para trabalhar com as crianças e ficava naquela: mas será que tem adjetivo ou advérbio para tirar daí? Tinha umas coisas assim. E aí a gente foi um pouco incorporando essa história aos poucos. E aí a gente veio estudando a questão da psicogênese e tudo. Os encontros tinham muita discussão, muita análise de texto das crianças, de escrita das crianças, de planejamento, e esse planejamento começava a ficar um pouco diferente em cada turma, porque isso fatalmente vai acontecer. Eram grupos diferentes, e a gente veio acompanhando isso e percebendo a necessidade de, de novo, uma fundamentação. Se a gente tinha tido a assessoria da Heloisa, lá no começo, a gente precisava de novo de alguém que dissesse alguma coisa pra gente em relação à língua portuguesa numa nova perspectiva. Aí, em 98 e 99 a gente fez curso. A gente fez alguns cursos no Pedro II com a Maria José Nóbrega⁹, de São Paulo. Ela deu curso sobre alfabetização, sobre seleção de textos, sobre ortografia. Na ortografia, onde ficam os erros, porque aí a gente passa a ver

⁹ Maria José Nóbrega tem mestrado em Filosofia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Participou da equipe de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos).

a ortografia de uma outra maneira. A gente começa a ver que não é no primeiro ano que a gente vai resolver todas essas questões, é a partir lá da frente, depois que a criança já tem um domínio da estrutura e tal. E aí a gente precisava fundamentar isso, e a Maria José foi um grande nome nesse sentido, pela experiência que ela trouxe, pelas atividades que ela trouxe e, eu diria, talvez pelas características pessoais dela também. Era uma pessoa que sempre tinha sugestão, atividades de aluno para mostrar. Ela tinha um diálogo muito próximo de quem estava na sala de aula. Eu estava nesse curso, a Helenice, que agora se aposentou, mas já foi coordenadora; a gente chegou a ir a São Paulo fazer curso com a Maria José lá. Tanto um curso pago pela gente quanto curso pago pelo Pedro II. A gente, às vezes, trabalhava até sexta-feira e ia para São Paulo fazer o curso no final de semana e voltava para trabalhar segunda-feira. Às vezes a gente fica pensando se hoje teria esse gás (risos). Mas, enfim, isso aconteceu mais ou menos nessa época, entre 97, 99 e 2000 (Professora Ana Paula).

Nesse momento em que a escola parece *rachar*, professoras que também atuavam no Município do Rio traziam uma forma diferente de alfabetizar, uma circunstância que gerou curiosidade em algumas professoras do CPII que começaram a estudar e a se aproximar da alfabetização, como é o caso da professora Denise. Mas, também, ocasião de afastamento para outras professoras que queriam mais segurança e estudo para continuar alfabetizando, como é o caso de Angela:

Isso, em 87. Depois disso, eu estive oscilando muito entre a primeira série antiga e o CA. Geralmente acompanhando a turma no ano seguinte, do CA para a antiga primeira série. Eu tive cinco turmas em períodos diferenciados. A primeira em 88, a última em 2007. Tem um hiato aí. Nesse período, eu me afastei deliberadamente da alfabetização, porque a gente ficou aqui numa transição em que as práticas fundamentadas na Emília Ferreiro foram ingressando no colégio. A gente não tinha mais uma orientação oficial que sustentasse a proposta psicolinguística que o colégio usava e que alguns chamavam de método psicolinguístico, mas a professora Heloisa Vilas Boas sempre rejeitou isso. Ela não propunha um método. Ela chamava de metodologia. Ela foi traduzida institucionalmente como método, mas ela tinha uma proposta para muito além daquela sequência de passos. A forma como eu fui vivendo a chegada do construtivismo não me deixava segura para trazê-lo para o meu trabalho. Eu achava aquilo um estranhamento, uma coisa muito informal. A criança vai tendo contato com a leitura e vai lendo espontaneamente. Participei de uma palestra na UERJ em que a pessoa ia mostrando: “Olha como eles escreviam em março”, “Olha como eles escreviam em maio”, “Olha como eles escreviam em agosto”, e as pessoas iam perguntando: “Tá bom. Muito contato com o texto”. Aquilo me parecia muito espontaneísta, mas eu também já tinha questões com a nossa metodologia daqui, que acabava *acartilhando* o nosso trabalho. A criança ficava lendo “a macaca taca a vara no toco” etc. Então aquilo foi ficando também, para mim, um problema metodológico. Como eu não tinha uma terceira via para a alfabetização, eu preferi sair desse período da alfabetização (Professora Angela).

O que me salta aos olhos nessa fala da Angela, em primeiro lugar, é a questão do afastamento. O professor faz o que se sente seguro para fazer em sala de aula. E, logo em seguida, o que tem ligação com essa primeira colocação é o como a teoria construtivista foi chegando às escolas. Em muitas foi mal

compreendida, mal transmitida e talvez por isso essa impressão espontaneísta que Angela cita.

Em 1985, foram publicados, no Brasil, os livros de Ferreiro e Teberosky (1999), que trazem como grande inovação o sujeito como ponto de partida da aprendizagem e tem a Psicologia genética e a Psicolinguística contemporânea como sua referência conceitual:

Nosso objetivo será mostrar nos fatos a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da Psicolinguística contemporânea para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita, situando-nos acima das disputas sobre os métodos de ensino, mas tendo como fim último contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lectoescrita na América Latina e evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35).

A alfabetização que tem o sujeito como ponto de partida defende que, antes mesmo de entrar na escola, a criança já possua conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Leitura não é decodificação, e escrita não é cópia; sendo assim, as autoras entendem que “a aquisição da escrita supõe etapas de estruturação do conhecimento”.

Baseia-se na teoria do conhecimento desenvolvida por Piaget – a Epistemologia genética –, de que a aprendizagem é construída pela criança, que é um sujeito ativo no processo de apropriação do conhecimento, o sujeito que ativamente tenta compreender e resolver as interrogações que o mundo provoca, chamando-o de “sujeito cognoscente”, ou seja, é o que “aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29). Assim sendo, a alfabetização não é resultado do método, mas da ação do sujeito.

Nesse processo de aprendizagem da *lectoescrita*, o erro é visto como uma chave de compreensão das hipóteses que a criança tem sobre a escrita. São “erros construtivos”, isto é, respostas que não estão corretas do ponto de vista ortográfico se separam das corretas, mas permitem acertos posteriores. Errar, para as autoras, faz parte do caminho de produção do conhecimento; o “erro”, quando confrontado, passa a ser um provocador para o sujeito produzir novos conhecimentos.

Um progresso no conhecimento não será obtido senão através de um *conflito cognitivo*, isto é, quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resulta inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma *perturbação*). Da mesma maneira, porém, que não é qualquer atividade que define a atividade intelectual, tampouco qualquer conflito é um conflito cognitivo que permite um progresso no conhecimento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 34).

O “erro” passa pelo processo de desequilíbrio, de conflitar os conhecimentos que a criança já possui com a provocação de outros. Desafiar a criança a faz progredir nos mecanismos de assimilação e acomodação descritos por Piaget. As autoras, em suas pesquisas, afirmam que a construção do conhecimento sobre a escrita passa por quatro fases: pré-silábica (as letras não fazem relação com os sons), silábica (atribui valor silábico às letras que escreve), silábico-alfabética (transita entre a silábica e a escrita mais próxima do convencional) e a alfabética (domina o valor das letras e sílabas, escreve convencionalmente).

Porém, também podemos entender o erro por outro viés. Autores como Esteban, por exemplo, colocam o erro como um indício, uma fonte de informação do que a criança já sabe:

O erro oferece novas informações e formula novas perguntas sobre a dinâmica aprendizagem/desenvolvimento, individual e coletiva. O erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança “sabe”, colocando esse saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela “ainda não sabe”; portanto, o que pode “vir a saber” (ESTEBAN, 1992). Neste sentido, passa a ser um estímulo (ou um desafio) ao processo ensino-aprendizagem – estímulo para quem aprende e estímulo para quem ensina. O erro desvela a complexidade do processo de conhecimento, tecido simultaneamente pelo passado, pelo presente e pelo devir (ESTEBAN, 2003, p. 21).

Dois pontos trazidos por Esteban se diferenciam do que propõe Ferreiro: o primeiro é que o erro não desafia somente a criança, mas também as professoras; é um processo coletivo, em que os dois lados do processo de ensino-aprendizagem podem “vir a saber” outros conhecimentos. Outro ponto é entender que o erro já é um conhecimento que a criança tem sobre o objeto estudado, um conhecimento em construção e em transformação.

Smolka, ao pesquisar sobre alfabetização, traz uma crítica pertinente ao “erro construtivo na superação de contradições e conflitos conceituais, explicitando numa progressão, etapas e hipóteses que as crianças levantam sobre a escrita”; a autora segue:

Ferreiro & Teberosky (1979) e Ferreiro & Palácio (1982) analisam a relação da criança com a escrita – como objeto de conhecimento – independente das condições de interação social e das situações de ensino. Assim, como elas mesmas afirmam, o trabalho se caracteriza como pesquisa no âmbito da Psicologia Cognitiva. Mas o trabalho de sala de aula, portanto, o aspecto pedagógico da questão, nos indica a necessidade de se considerar, além disso, as funções da escrita socialmente mediada e constituída e constitutiva do conhecimento no jogo das representações sociais (SMOLKA, 2003, p. 53).

O trabalho de alfabetização em sala de aula exige interação social, já que o desenvolvimento do conhecimento não é apenas formal e individual, mas fundamentalmente sociocultural. Para embasar as opções teóricas dessas duas autoras e de outros, trago Kramer para apresentar Vygotsky, com sua perspectiva sócio-histórica e cultural do desenvolvimento:

Vygotsky não trata de estágios de desenvolvimento, que teriam – na visão de Piaget – uma sequência e seriam universais; ele trabalha não o conceito de níveis, mas de zonas de desenvolvimento. Há, no entender de Vygotsky, uma zona de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que o sujeito pode fazer, uma zona de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que ele faz, e, ainda, uma zona de desenvolvimento proximal. Qual o significado desta última? Para Vygotsky, o que uma criança faz hoje com a ajuda de um adulto ou de outra criança ela será capaz de fazer amanhã sozinha (KRAMER, 2010, p. 127).

Pensar o desenvolvimento dentro da perspectiva de Vygotsky é entender que o conhecimento vem sendo construído dentro da história sociocultural, das interações e mediações que a pessoa recebe e faz ao longo da vida. Desse modo, o erro também é uma forma de conhecimento que professoras e crianças na interação vão transformando e, neste movimento, acabam por se transformarem.

Dentre muitas contribuições trazidas por Ferreiro (1999) em seus estudos, uma das mais relevantes é a compreensão de que a criança, independente de sua classe social, não parte do zero ao ingressar na escola. Porém toda essa ossatura teórica não chegou às escolas, as professoras, inclusive as do Colégio Pedro II, sem resistência, discussões e até mesmo distorções. Sobre a maneira como esses estudos chegaram às escolas, Kramer (1993) expõe que:

Eu, professora que trabalhava com dificuldades, mas tinha clarezas e certezas, passo a nem ter tantas certezas em relação ao que sabia. Mas, ao mesmo tempo, não tive tempo, nem pude entender com clareza a proposta, porque não tenho tempo de estudar, porque não tenho hora paga para fazer o trabalho de planejamento. (...) Na realidade, o grande desafio hoje é *não jogar fora o bebê*, ou seja, a experiência acumulada, os métodos tradicionais, as formas que a gente sempre soube usar no nosso trabalho. Não podemos jogar fora *nem o bebê, nem a água do banho*. Isso porque, muitas vezes,

quando sou submetida a processos de treinamento desse tipo, começo rechaçando e tendo aversão por aquilo que é apresentado. (...) Fala-se em construção, em partir da realidade da criança, mas não se deixa que o professor construa e não se parte da realidade do professor – o que na verdade *prejudica* a possibilidade da contribuição dessas teorias, dessas propostas se efetivando (KRAMER, 2010, p. 126).

A autora não está defendendo os métodos tradicionais; antes de tudo, defende a forma como esses estudos chegaram até o professorado. A imposição, as nomenclaturas dos cursos de formação, tais como: Capacitação – É preciso capacitar por que o professor é incapaz?; Reciclagem – Por que parte da produção cotidiana do professor que deve ser jogada fora, se pode-se aproveitar alguma coisa?

Assim, sem suas experiências valorizadas, o aprendiz cria mais resistência e obstáculos para iniciar seu processo de construção e desconstrução desse novo conhecimento. O espaço de discussão e estudo, de confronto entre a teoria proposta e a prática desenvolvida torna-se fundamental para o desenvolvimento e aplicação do conhecimento. Outras narradoras falam dessa distorção de como os estudos de Emilia Ferreiro chegaram para as professoras de sala de aula.

Uma vez estive num evento na UERJ e ouvi da própria Emilia Ferreiro que ela estava preocupada com a transposição didática de uma teoria psicológica para uma prática pedagógica. Eu me lembro do questionamento dela em relação ao trabalho com os nomes das crianças. Ela achava que esse não era o caminho e que o nome está ligado à identidade; ela, como psicóloga, questionava esse ponto de partida do nome. Quando você coloca lá o nome para análise, como um objeto de análise... Ela demonstrava preocupação. E aí eu recuei mesmo. Eu falei: "Bom, se as pessoas estão se apropriando dessa teoria para validar certas práticas e a teoria está dizendo que não é isso, então eu não vou fazer isso. E me afastei" (Professora Angela).

Então a gente teve um conflito dessas coisas aqui dentro, e as pessoas do construtivismo, a maioria era muito purista, dentro de uma ideia do tipo: "isso aqui é o novo. Isso aqui é o bom. Nada do velho presta". E a galera do outro lado: "aquilo ali não presta". E o que aconteceu foi que, por algum tempo, esse pessoal do construtivismo se fechou muito nessa visão de que o que é antigo não presta (Professora Analice).

No Colégio Pedro II não foi diferente; quando a perspectiva construtivista foi trazida, também muitas vezes a fala do outro desvalorizava o que era feito e não convenciam sobre o que fazer ou como fazer diferente. A mobilização que gerou em torno do processo de construção da língua resultou em mudanças, em busca por novos espaços de estudo, por leituras individuais e até mesmo afastamento de algumas professoras que optaram por não trabalhar com alfabetização. Na fala de três narradoras encontramos que a maior aproximação e a compreensão da

perspectiva construtivista vieram quando seus filhos foram alfabetizados dentro desse enfoque.

A minha história (pessoal) coincide com essa; qual foi a sensação da minha filha do meio, porque ela em 2000 entrou no Pedro II para o primeiro ano, e eu estava com uma turma de segundo ano. Então, em 99, quando eu estava com a minha turma, ela estava no que a gente chama hoje de Jardim III, mas lá fazendo as hipóteses dela sobre a escrita, começando a ler. Ela veio algumas vezes à minha turma. Essas coisas de mãe/professora que carrega às vezes para as festas da escola. Tem que trazer. Não tem outro jeito. Inclusive, a Bia tem amigos hoje no Pedro II que estão um ano na frente dela, que foram amigos da turma da qual ela era meio mascote (risos). Enfim, essa foi uma experiência bem interessante. Eu fiquei com a turma em 99 e 2000, e isso foi muito bom. (...) A gente tinha uns nós graves, e acho que a gente não desfez todos, não, mas por outras questões. Uns nós graves ali no que era a terceira série, quarta série, que depois, quando foi na época da Bia, eu achei que estavam mais resolvidos (Professora Ana Paula).

Já estavam caindo de pau na metodologia da Heloisa e já estavam trabalhando nas bases da Emilia Ferreiro, da construção da escrita, todas aquelas reflexões. Eu acompanhei um pouco por causa do meu filho, e ele foi alfabetizado na metodologia da Heloisa até maio, nós fizemos uma greve naquele ano que começou no dia do meu aniversário, sete de junho, eu me lembro bem. Eu estava de licença do meu filho pequeno, e quando eu voltei a Regininha já chutou o pau da barraca e não queria mais seguir Heloisa nenhuma e entrou num trabalho de construção da escrita. Mauricio já estava, foi muito bem alfabetizado, e... Eu assisti àquilo de camarote (Professora Marta).

Eu sempre fui muito pragmática, muito prática. “Tá, mas como é que faz isso?” “Qual o caminho?” “Sim, mas como é que a gente começa?” Eu gosto de saber onde eu estou pisando, então eu encarava com muita desconfiança isso tudo. Depois que meu filho foi alfabetizado aqui, eu comecei a entender melhor, como mãe, o que estava acontecendo com o meu filho.

Ele foi alfabetizado por uma dessas colegas que eram mais “construtivistas”?

Por uma mais *light*, que era a Marta. Ela procurava caminhos. Também, quando o Pedro veio a ser alfabetizado, já tinha cinco anos de construtivismo, e algumas pessoas já tinham saído desse lugar de que o que é antigo não presta (Professora Analice).

Espaços de estudo e discussões são necessários para que as distorções que entendem o construtivismo como um método possam ser esclarecidas, já que a proposta de Ferreiro (1999) é de uma teoria sobre a aquisição do conhecimento. Ao verem seus filhos, ao acompanhar o passo a passo de como se deu a alfabetização deles, essas professoras foram conhecendo, testando seus estudos sobre o tema e até tendo coragem para também arriscar uma proposta diferente de alfabetização.

Na busca por embasamento teórico para sua prática alfabetizadora, algumas professoras encontraram na perspectiva discursiva seu caminho alfabetizador. Smolka diz que, nessa perspectiva, valoriza-se

a consideração da atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido de

estruturação piagetana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual da palavra. Assim ganham força as funções interativas, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo (SMOLKA, 2003, p. 63).

Foi o encontro com essa perspectiva de alfabetização que fez a narradora Angela retornar às turmas de alfabetização:

A professora Maria José Nóbrega foi a pessoa que me mostrou como é possível trabalhar a língua como um sistema do ponto de vista formal, numa perspectiva discursiva. Aí eu achei um caminho possível. Em 2001, fui retomar minha atividade de alfabetização. A minha turma tinha uma questão real, que eram as abelhas. As abelhas nos incomodavam muito naquela época, na hora do lanche. E eles queriam saber por que tinha tantas abelhas. Então, a gente foi estudar as abelhas, a vida das abelhas. Eles estavam engajados naquilo. Aquilo era uma questão para o grupo, e aí o trabalho foi feito dentro da perspectiva discursiva, com textos de circulação real. Eu evitei as didatizações. Trouxe muitos textos reais, gêneros que circulam socialmente, que não eram produções artificializadas, mas eu também propunha as análises linguísticas. Então, o da abelha a gente discutiu ali como se escrevia abelha, e dali eu trabalharia as apresentações sem abandonar esse trabalho que era com a língua, que sempre me pareceu fundamental. Eu não podia abrir mão dele. Foi quando eu vi que esse trabalho podia ser feito de forma não *acartilhada*, de forma significativa para as crianças. Num segundo momento, depois que acabou o projeto com as abelhas, elas se envolveram com o folclore. O trabalho que a gente fez com o folclore - apresentações, pesquisas dos mitos, pesquisas na biblioteca da escola, pesquisa na informática - foi muito bacana. Eu achei que ali se abria um caminho interessante, em que eu pude fazer uma abordagem que garantisse o estudo do sistema linguístico numa perspectiva da língua concreta, vivenciada (Professora Angela).

A linguagem, o contexto social das crianças e o uso de funções reais da escrita se entrelaçam nessa abordagem. Smolka entende que alfabetizar consiste em conhecer e conceber práticas condizentes com o momento histórico em que vivemos, em que as crianças não repetem as palavras e frases, mas podem pensar e dizer o que pensam pela escrita.

Desse modo, a escrita, além de “representar”, institui e inaugura modos de interação, transformando a realidade sociocultural dos indivíduos. Deste modo, também, as experiências individuais ampliam-se e redimensionam-se nos diferentes espaços e momentos de interlocução. Nesses espaços e nesses momentos surge a possibilidade da (co-)autoria na história de vida (SMOLKA, 2003, p. 112).

O processo discursivo da alfabetização defende o processo ativo de aprender a ler lendo e a escrever escrevendo, em interação com o outro. Assim se alfabetiza buscando a construção da autoria. Ao olhar a leitura e a escrita por esse ângulo, a escola abre espaço, oferece possibilidades para as crianças vencerem o medo de errar e o medo de serem rotuladas pelo seu erro, como diz Smolka:

As crianças arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos “alunos que (ainda) não sabem”, mas daqueles que podem ser leitores, escritores e autores. As tentativas, as experimentações, os recursos e as hipóteses se evidenciam numa variedade de esquemas exploratórios e interpretativos que marcam (em termos da ortografia e da gramática) a passagem intra/interdiscurso no trabalho de escritura (2003, p. 102).

O trabalho parte do que as crianças querem estudar e, ao se organizarem para estudar o tema eleito, lêem e escrevem porque essas são ações imprescindíveis em qualquer processo de pesquisa. Sendo assim, o eixo da discussão sobre alfabetização passa pela opção política do professor que baseia seus procedimentos teórico-metodológicos no como, por que e para que se ensina e se aprende a língua escrita (MORTATTI, 2000, p. 277).

Outras experiências narram o trabalho desenvolvido que partiu do interesse das crianças.

Com essa turma teve também a história do livro de ciências, que foi um projeto que durou uns meses, que foi bem bacana. A gente estava começando a ver coisas de animais e aí minha turma se interessou muito. A gente queria muito pesquisar, classificar os animais pelo lugar em que eles moravam. Eu escrevi um pouco dessa história e a gente resolveu fazer um livro sobre os bichos que moram no frio. Nossa, a gente sabia tudo de pinguim, de urso polar, e a gente viu o filme do Jacques Cousteau. As coordenações de ciências, minhas amigas, quase me matavam, porque eu fugia de todos os planos. Como assim bicho que vive no frio no primeiro ano? Mas aquela turma só queria saber de bicho que vive no frio no primeiro ano. E aí eu comprei, com o dinheiro do livro, mais uns livros sobre isso. Era o urso polar, a foca. Mas nós aprendemos ali a escrever e muitas coisas sobre o Polo Norte. Fizemos um livro que ficou e depois nós doamos para a escola (Professora Ana Paula).

Em 2004, tinha um grupo de alunos difícilíssimo, que não queria saber nada. Eles não queriam estudar nada. Eles não queriam aprender nada. Eu precisava achar um canal com eles, e eles queriam estudar a Bíblia. Fiz uma votação e a turma queria estudar a Bíblia. Reuni os pais. Falei para eles que eu não iria entrar nas questões religiosas, mas eu ia pegar ali alguns textos. Tinha muitos evangélicos na turma. Então, eu ia pegar alguns textos do Novo Testamento justamente que tratassem dessa questão que é intercultural, posso dizer assim, da diversidade. Eu peguei a *Parábola do Bom Samaritano*; quem era o samaritano? Ele não era como o judeu. Por que Jesus elegeu o samaritano? Peguei a questão das ovelhas. Jesus é pastor de todas as ovelhas, e quando uma se desgarrar ele vai lá catar. E eles aprenderam **Ih** com ovelha. Fizeram o plural de uma ovelha com noventa e nove ovelhas.

Já estavam até na Matemática. Noventa e nove.

Sim. Até porque esse era o segundo item de preferência da turma. Era o grupo que queria estudar Matemática. Depois, o corpo humano. Tinha um *ranking*. Eu respeitei. Eu alfabetizei aquelas crianças usando a Bíblia, a Matemática e o corpo humano. Então eu acho que, para você ganhar um trabalho, assumir a autoria do seu trabalho e preservar seu grupo, os interesses do seu grupo, você, às vezes, tem que ficar um pouco à margem (Professora Angela).

Ao estudar sobre os “bichos do frio”, a criação das borboletas (que narrou Marta no tópico 4.1) ou as passagens bíblicas as crianças e as professoras estavam envolvidas em um processo de pesquisa, um estudo coletivo sobre o tema eleito pelo grupo, uma alfabetização contextualizada para os integrantes do grupo, uma alfabetização em duas vias em que docentes e discentes estavam aprendendo coisas que ainda não sabiam, e a partir desse tema de interesse comum aprendiam a ler e a escrever com textos de circulação social. Uma alfabetização de autoria de crianças e professoras que juntas pensam o que vão estudar e cotidianamente constroem, criam seu jeito de alfabetizar. O percurso escolhido para alfabetizar está imbuído da opção política da professora mediadora desse processo. Uma decisão diária cujas consequências Freire (1993) expressa:

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos-os ou os prejudicamos nessa busca. (...) Podemos concorrer, com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão-se tornando presença marcante no mundo (FREIRE, 1993, p. 47).

Lidar com pessoas interagindo, deixando-se marcar e marcando o nosso entorno social, alfabetizar e seguir alfabetizando-se.

4.4 Alfabetizar? Quem responde?

O que é alfabetizar? Quando falo alfabetização, qual a primeira coisa que vem à sua mente? Fiz essas duas perguntas em todas as conversas com as entrevistadas. Vejamos suas respostas e a interlocução com alguns autores.

Diante da pergunta, Marta respondeu: “ler o mundo!” Quando Marta diz que alfabetizar é “ler o mundo!”, imediatamente remetemos ao autor que nos ensinou essa concepção: Paulo Freire. Como falar de alfabetização no Brasil e não citá-lo? Já em 1981, Paulo Freire define que a alfabetização é um ato político, um ato de conhecimento, um ato criador (2005, p. 19). É um ato político porque ser capaz de ler as palavras que nos rodeiam e ser capaz de comunicar-se através da linguagem escrita é um direito que, ao ser adquirido, pode servir de instrumento de compreensão da complexidade que somos e em que estamos inseridos. É um ato político porque a Educação não é neutra, e nossa ação denuncia para quem trabalhamos.

É um ato de conhecimento contextualizado com a realidade do educando. Conhecimento que antecede a leitura da palavra escrita. Conhecimento que já pode ser lido desde o primeiro piscar de olhos no mundo. O autor compreende que o ato de ler é mais que decodificação da linguagem escrita, “mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2005, p. 11). Significa dizer que, desde que nascemos, vamos lendo a realidade que nos cerca, compartilhando saberes, construindo conhecimentos não só sobre a leitura e a escrita, mas sobre variados temas que estão inseridos nos contexto social em que fomos criados. Essa é a leitura de mundo que fazemos antes da leitura da palavra, que muitos vão iniciar na escola.

É um ato criador quando tem o educando como sujeito do processo de conhecimento e quando esse processo se dá no diálogo entre educador e educando. Diálogo que pressupõe compromisso com os homens, humildade, acreditar na vocação que todo ser humano tem de ser mais. Diálogo que implica um pensar e um agir críticos (FREIRE, 1987, p. 83), em que educadora e educandos se educam (FREIRE, 1987, p. 68), diferentemente da “educação bancária”, em que a professora é a detentora do saber e os alunos são responsáveis por receber e arquivar os conhecimentos que são depositados neles (FREIRE, 1987, p. 58).

Em anuência com as ideias de Freire, Garcia define alfabetização como

um processo contínuo, que acompanha o processo mais amplo de busca e construção de conhecimentos inerentes a todo ser humano que vive numa sociedade letrada. A criança que vive exposta à linguagem escrita inevitavelmente se interessará por saber o que está escrito no livro, na revista, no jornal, na carta, nas instruções dos jogos, bem como em usar a escrita para expressar seus sentimentos, ideias e ações. A criança que não for bloqueada em sua curiosidade natural de conhecer o mundo que a cerca será levada a querer conhecer algo valorizado por aqueles que admira – a escrita (GARCIA, 2001, p. 10).

Penso que possamos na escola colaborar para que a curiosidade natural aumente e seja uma descoberta diária de novas possibilidades – refletindo também sobre essa vertente, Ana Paula define alfabetização como:

De cara, vem uma palavra que é assim: prazer. Descobrir que pode escrever qualquer coisa, que pode ler qualquer coisa é o máximo. Eu acho que é isso, alfabetização é essa descoberta do mundo letrado, que é muito bacana (Professora Ana Paula).

A integração de prazer, descoberta, alfabetização e mundo letrado possibilita ao sujeito a garantia de se expressar também pela linguagem escrita. Ana Paula não é a única a unir alfabetização e prazer; Regina também responde que “Para mim, é só prazer. É uma forma de você dar, mas você recebe muito mais. É muito gratificante”. Um processo de ensino-aprendizagem vivido com prazer pelas alfabetizadoras tende a gerar prazer também nos seus alunos e alunas.

Leitura e escrita são entendidas pelas professoras como algo primordial, o que é enfatizado na fala de Analice, que responde que alfabetizar é “preparar o cara para ler, escrever e interpretar”. Ideia seguida por Denise quando responde que alfabetizar é “ler e escrever. Acho que no trabalho de Alfabetização é o principal. É a primeira coisa que vem na cabeça. Tornar a criança capaz de ler e escrever”.

Ser capaz de ler, escrever e interpretar são atitudes fundamentais em uma sociedade contemporânea que tanto se comunica por meio da linguagem escrita. Ler, escrever e interpretar são três verbos que servem de alavanca nas interações diárias e que seguem contribuindo para a construção e desconstrução de conhecimentos. A leitura e a escrita são permeadas de interação, como diz Geraldi:

Considerando que a educação somente se dá pelo processo de mediação entre sujeitos e que a leitura é uma das formas de interação entre os homens – um leitor diante de uma página escrita sabe que por trás desta há um autor

(seja ele da ordem que for) com que está se encontrando, então devemos incluir todos os processos educacionais e a leitura entre as interações, e por isso mesmo dentro dos processos de constituição das subjetividades (GERALDI, 2010, p. 32).

Na, com e através da leitura e da escrita, construímos nossas subjetividades, temos a oportunidade de recontar as leituras e reescrever nossas experiências. Para isso, a mediação entre os sujeitos, professoras e crianças também aparece na fala de Patrícia como definição do que é alfabetizar:

Alfabetizar é estar junto. Eu digo que eu adoto os alunos. É você criar um grupo. É você mostrar que todos podem. Que todos têm que estar juntos. Aqui é o momento que eles têm de ter o coletivo, porque na vida eles não vão ter o coletivo. A nossa sociedade é extremamente individualista. Então aqui você pode mostrar que uns podem ajudar os outros. Alfabetizar é isso. É você abrir uma porta do mundo para as crianças (Professora Patrícia).

Quando alfabetizamos é muito importante acreditar que todos podem e podem juntos. A fala de Patrícia me remete a Kramer quando elucida o pensamento de Vygotsky sobre a construção do conhecimento. Vygotsky diz que o sujeito interage com o meio, que não é só físico, mas cultural, social e histórico. Kramer segue com o autor:

Ao considerar o processo de criação, a cultura – e, portanto, não só conceitos, mas também preconceitos e valores –, Vygotsky entende que a cognição está preñe de afetividade. Marcado pela cultura, o conhecimento é, para Vygotsky, o conjunto de significados que historicamente a humanidade vai imprimindo na sua produção (KRAMER, 2010, p. 120).

O conhecimento é construído na interação do emaranhado cultural, afetivo, cognitivo, histórico e social que nos constitui. Juntos mediamos e somos mediados pelos processos de ensino e de aprendizagem. Smolka também registra a importância da mediação:

Ora, isso nos revela então que a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, nas trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento é de maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de dizer é constitutivo do meu conhecimento) (SMOLKA, 2003,p.61).

A presença do outro como constitutivo do conhecimento não acontece só quando somos crianças, mas ao longo de toda nossa vida. A conversa com Angela trouxe à tona dúvidas antigas e desejos de novas leituras. Uma das respostas que me instigou a pesquisar melhor para também definir o que eu entendo sobre alfabetização foi quando disse que

alfabetizar é ensinar a ler e a escrever numa perspectiva discursiva. Eu responderia hoje como a Cecília Goulart responde: “é letrar alfabetizando”. É favorecer o acesso das crianças à cultura letrada, à cultura escrita. E isso não é possível sem o domínio do sistema linguístico de base alfabética. Eu acho que isso tem que estar sempre no horizonte. É lá e cá. É uma coisa com a outra. A perspectiva é a inserção, mas não há inserção se você não tem o domínio do sistema linguístico. Eu acho que esse é o desafio.

É uma resposta coerente e consistente, mas o que me fez pensar foi: “Mas, afinal, qual é a diferença entre alfabetizar e letrar?” Entendo que Angela diz que alfabetizar é favorecer o acesso tanto à cultura escrita que nos envolve como ao sistema linguístico e que é uma coisa junto com a outra, e não apresentar um depois o outro. Então qual a diferença dos termos? As expressões *letramento*, *mundo letrado*, *letrar* também apareceram na fala de outras duas narradoras, nos discursos de muitos educadores e até mesmo em documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura. É só uma questão de perspectiva política? Cecília Goulart, citada por Angela, é sua orientadora de mestrado; apoiando-se na teoria de Bakhtin diz:

A condição letrada é pressuposta como intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições e em práticas sociais orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita (2006, p. 458).

Na perspectiva dessa autora, letramento é ter a possibilidade de interagir com outras histórias, outros discursos e outros modos de conhecer. Assim como Soares (1998) e Kleiman (1995), Goulart entende o letramento como um conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade, e a alfabetização estaria relacionada ao processo de codificação/decodificação de sons e letras. Geraldi sinaliza a questão política que envolve trocar alfabetização por letramento:

Esta alfabetização com base nos sentidos adquire imediatamente cunho político, porque não discutimos grafemas, mas sentidos. Reduzir alfabetização à “aprendizagem técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve” é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político. Como se a técnica fosse neutra e como se seu uso

– os sentidos que faz circular – fosse independente de interesses sociais (GERALDI, 2011, p. 29).

Não é a simples troca de um termo por outro, é desmerecer todo um trabalho que vem sendo construído por muitas alfabetizadoras que tentam, embasadas em Paulo Freire, dar atenção aos sentidos e significados das palavras, textos e materiais escritos para alfabetizar. Entende-se que a criança, ao chegar à escola, já traz uma leitura de mundo, já está imersa na cultura escrita e longe de uma concepção mecanicista; seu processo de aprendizagem se dá pelo fazer uso da língua escrita. Essa tem sido a luta de muitas professoras que dispensam as cartilhas para alfabetizar; seguindo essa lógica, compartilho com Sampaio e Morais a importância do termo alfabetização:

É a rebeldia da “não conformação com o que parece ser assim mesmo” que pode engendrar novas possibilidades de estar na escola com os estudantes, em especial com aqueles que parecem não aprender, aqueles que vão “ficando” na e pela escola. A rebeldia cria novas formas de olhar o mundo: convida a experimentações, a ousadias, a ações educativas. Potencializa o rompimento com as velhas formas instituídas de fazer. Instiga a criar novas e outras maneiras de alfabetizar. E tudo isso não impõe um *novo termo*, mas uma *nova ação*, reafirmada na ideia emancipatória de alfabetização (SAMPAIO; MORAIS, 2011, p. 157).

Sendo assim, incluo-me no grupo daquelas que se rebelam que por não se conformar com os alunos que ficam na e pela escola esquecidos; me uno àquelas que lutam para que todos os seus alunos aprendam a ler e a escrever a partir de uma ação alfabetizadora que faça sentido para eles dentro e fora da escola, em que a alfabetização é mais que codificar e decodificar; é interagir, interpretar e expressar a vida também por meio da linguagem escrita.

A partir da fala das narradoras, fui compartilhando saberes que já possuía, reorganizando outros, desconstruindo algumas certezas, mas foi organizando algumas ideias que pareciam tão óbvias e ditas já tantas outras vezes que fui construindo o meu conceito de alfabetização. O que não pode ficar de fora é que aprender é um verbo para a vida toda, sempre estamos aprendendo algo, mas para se alfabetizar o sujeito precisa acreditar que é capaz.

5 QUEM QUISE QUE CONTE OUTRA...

O movimento de entrar por uma porta e sair por outra transmite a ideia de que comecei por um lado e não termino no mesmo lugar onde comecei. Iniciei com uma questão e saio com muitas outras. Não chego ao final da pesquisa do mesmo jeito que iniciei, mas chego outra, re-inventada, transformada. Trago neste capítulo, de passagem, algumas contribuições que aprendi no processo de construção desta dissertação, as questões que me foram suscitadas pelas narrativas e uma possibilidade de olhar para a trajetória de alfabetização do Colégio Pedro II.

Para concluir é preciso retornar. Chegar ao final também é recomeçar. Retornar ao questionamento inicial, lembrar o que estava buscando quando comecei a caminhar. Trilhei esse percurso querendo compreender o processo de alfabetização no Colégio Pedro II a partir da narrativa de sete professoras e identificar em cada narrativa o contexto macro e micro da alfabetização dentro dessa instituição. Conhecer a história de alfabetização que vem sendo construída nesse colégio, não pelos documentos, mas sim pela narrativa das *praticantes do cotidiano*, quem viveu e carregou/carrega os tijolos desse processo em constante construção e interação que é a alfabetização.

A primeira e, para mim, principal contribuição desta pesquisa foi à fala das professoras, aquilo que elas escolheram narrar. Suas práticas de sala de aula, seus encontros com as dificuldades do ofício, sua relação com as crianças, situações que expressam seu pensamento sobre alfabetização. Ao estudar a narrativa dentro do método (auto)biográfico, encantei-me, e por isso decidi fazer uma pesquisa dentro dessa perspectiva. Mas foi ao final de cada entrevista narrativa que realmente pude entender o quanto a narrativa é uma prática formativa. Uma oportunidade de aprender com a própria história de vida e de, com a história de vida do outro, também se formar.

O encontro com as narradoras foi um momento singular de partilha de saberes. Ao final de algumas entrevistas, eu saía como se houvesse tido uma aula de História da Educação; em outras, uma verdadeira apresentação da fundação do

Colégio Pedro II e de sua unidade de primeiro segmento do Ensino Fundamental; em outra, um verdadeiro questionamento teórico-metodológico sobre alfabetização; enfim, entrei de um jeito e saí de outro. A generosidade não foi uma ideia que as narradoras me contaram, mas foi uma atitude que, sem palavras, me ensinaram. Ao renunciar ao seu tempo de almoço, a suas pendências pessoais, a seus afazeres escolares, modificaram seus horários de chegada ou saída para estar comigo. Mesmo que sem perceberem, estavam me ensinando, e ao compartilharem acredito que também aprenderam. Sendo assim, o que sete professoras narraram sobre o processo de alfabetização no Colégio Pedro II?

Além de suas histórias pessoais, algumas vinculadas à instituição e outras não, elas também narraram uma trajetória que o Pedrinho percorreu nesses seus vinte e oito anos de alfabetização. Percurso que passa por:

- Assessorias pedagógicas, que trouxe o trabalho baseado em princípios linguísticos desenvolvido por Heloisa Vilas Boas.
- Os conflitos vividos pelas professoras ao confrontarem as etapas que os estudantes deveriam percorrer na metodologia psicolinguística com a perspectiva construtivista de Emilia Ferreiro.
- A melhor compreensão da proposta construtivista através da alfabetização dos próprios filhos.
- A retenção e as formas de evitá-la. Além das mudanças que foram feitas na avaliação dos estudantes desde 1984, seis das sete professoras que foram entrevistadas nesta dissertação narraram o fato de seguirem com a turma para não reprovarem ninguém. Lutaram pelos seus alunos(as) no conselho de classe para que os que seriam retidos fossem aprovados. Os depoimentos das professoras falam de um desejo, de uma tentativa de vivenciar uma avaliação mais democrática. Também é uma demonstração de que acreditam no potencial de seus alunos e alunas.
- A utilização do termo *letramento*, que gerou, nesta dissertação, um posicionamento de por que defender o termo alfabetização.
- Indícios de uma alfabetização discursiva, em que o interesse das crianças é o norteador de uma aprendizagem de mão dupla, ou seja, professoras e estudantes se alfabetizam juntos.

Pude compreender que o processo de alfabetização que ocorreu/ocorre no Pedro II teve muito do que se viveu nas escolas de outras esferas (municipal e estadual), já que algumas das professoras entrevistadas que chegaram ao lustro de fundação traziam suas experiências e saberes de outras redes de ensino. Dessa forma, assessorias pedagógicas, tensões, estudos e discussões em torno da teoria de Emilia Ferreiro, divergências na compreensão do termo letramento, encontro com a perspectiva discursiva de alfabetização, angústias com a retenção e avaliação e mobilização para se pensar uma melhor forma de alfabetizar as crianças, são reflexo do cruzamento de situações que aconteceram/acontecem no Colégio Pedro II e em tantos outros cotidianos escolares.

Não me foi possível definir uma metodologia que todas às professoras da UESCI seguem para alfabetizar; o que pude perceber ao estar mergulhada no cotidiano da escola, nas narrativas e nos documentos é que existe um movimento por parte das professoras de delinear as concepções e metodologias que dão forma à alfabetização da instituição. Um trabalho coletivo de reflexão, exposição do que se faz em sala e questionamento que caminha no ritmo das diferentes variáveis. Seja o tempo ainda insuficiente de planejamento, seja a estrutura pedagógica que muitas vezes freia a autoria das professoras e suas turmas, sejam as greves, seja a rotatividade de professoras contratadas, impedindo um vínculo mais duradouro com a instituição e tantos outros motivos que vão fazendo as discussões sobre alfabetização avançarem ou recuarem. O que fica é o registro; não um registro documental verossímil de cada acontecimento, mas sim um registro encarnado de quem viveu, construiu, de quem foi constituída e constitui esse movimento que se fez e faz para manter uma escola que está há vinte e oito anos alfabetizando.

Dissertar sobre o Colégio Pedro II, em especial sobre o Pedrinho, é uma possibilidade de as pessoas que nele trabalharam serem lembradas não somente pelo número que elas representam no quantitativo de docentes da instituição, mas sim deixarem rastro de sua passagem por essa escola, além de trazer uma das muitas possíveis versões da história dessa instituição. As narrativas aqui transcritas estão carregadas pela experiência de sete professoras; ao lê-las corremos o risco de algo nos atravessar, de alguma marca se aderir, mas nunca se acumular, transformar-nos e deixar rastros em nossas vidas.

No caminhar da minha profissão, a passagem pelo mestrado também me marcou; termino com essa experiência gravada em minha memória. Esse caminhar

de investigação me possibilitou um estudo mais aprofundado das teorias que envolveram e envolvem alfabetização. Estudar o tema do meu labor diário – ato de ensinar e aprender por meio da leitura e da escrita – me realizou muito. Fui percebendo as várias nuances das diferentes concepções de alfabetização que permearam e permeiam a minha prática de sala de aula e me enchendo de vontade de assumir mais uma turma de alfabetização e seguir aprendendo.

Freire (1987) nos ensina o inacabamento, e assim me reconheço inconclusa. Se “a educação se re-faz constantemente na práxis” (p. 73); se com as experiências cotidianas, com os relacionamentos e parcerias, sou capaz de refletir e formar-me com e através deles, não poderia dar por concluída minha formação. Sou uma alfabetizadora alfabetizando-me.

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista (Freire, 1996, p.164).

Também acredito que todas as pessoas são programadas para aprender. Uma dinâmica de ensinar e aprender que leva a vida toda e que acontece na relação que estabelecemos com o outro, nas leituras que fazemos, nas linhas que nos aventuramos a escrever, no compartilhar das nossas experiências, sempre quentes, submersas em emoções; assim vamos afetando, sendo afetados e principalmente construindo e desconstruindo conhecimentos.

Nesses dois anos de dedicação aos estudos, muitas relações foram estabelecidas; o esperado nem sempre aconteceu como planejado, o inesperado da pesquisa me impeliu a pensar diferente das minhas certezas; inevitavelmente, fui aprendendo a transitar no campo acadêmico, não sem atropelos e paradas, mas avançando aos poucos e comprovando que pesquisar é um reinventar-se constante.

Arrisco dizer que fui me alfabetizando na escrita acadêmica com as orientações coletivas, com a participação em congressos, com os trabalhos apresentados nas disciplinas, fui aprendendo a escrever. Como aprender é um verbo sem fim, sigo nessa trilha de aventurar-me por meio da escrita. Tentei escrever para os que habitam o chão da escola pública; o desejo é que de alguma

forma a pesquisa retorne e beneficie essa escola (GARCIA, 2001). Pesquisar me modificou; já não sou mais a mesma professora de antes, saio mais encorajada a escrever sobre minha prática e mais disposta a compartilhar minhas dúvidas; afinal, são elas que nos movem a seguir pesquisando.

Esta conclusão é, na verdade, um convite para quem quiser fazer novas releituras e ressignificar às narrativas que constituem esta investigação. Não é um ponto final, e sim um ponto de partida para seguirmos refletindo e levantando nossas possibilidades de práticas alfabetizadoras dentro e fora do Colégio Pedro II.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Denise Sayde de. *As vicissitudes da escola pública devido ao neoliberalismo e ao clientelismo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. Uma escola sensível aos desafios do aprendente. *In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (orgs.). Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A tessitura do conhecimento em redes. *In: Inês Barbosa de Oliveira; Nilda Alves. (Org.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Itinerâncias da pesquisa. *In: Regina Leite Garcia. (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano*. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, v. 1, p. 119-140.

BARBOSA, Inês de Oliveira; ALVES Nilda (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

_____; GERALDI, João Wanderley. Narrativas, outros conhecimentos, outras formas de expressão. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

_____; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.

BARON, Sandra S. Cabral. Relações de ensino. *In: GARCIA, Regina Leite; SERRALHEIRO, José Paulo (orgs.). Afinal onde está a escola?* Porto: Profedições, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas I. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Rua de mão única. Obras escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 2009.

_____. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2002.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CERTEAU, Michael. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer*. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

COLÉGIO PEDRO II. Plano Geral de Ensino. Rio de Janeiro, 1984.

_____. Plano Geral de Ensino. Rio de Janeiro, 1997.

_____. Projeto Político-Pedagógico. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/#>. Acesso em 22 de março de 2011.

_____. NUDOM. Disponível em: <http://www.cp2centro.net/historia/nudom/nudom.asp?>. Acesso em 22 de março de 2011.

_____. *FACTA*. Rio de Janeiro, nº 50.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. *O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

CHAMARELLI, Marta Alarcon. *E o Pedrinho: tudo ou nada? Construindo uma memória possível*. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Documento). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. (1985) In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre infância. *Revista de Ciências da Educação*, nº 9, maio/agosto, 2009.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. (1979) In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'água, 1993.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, nº 116, p. 20-39, 2002.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (orgs.). *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, nº 82, p. 93-130, abril 2003.

_____; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, nº 92, p. 1.087-1.113, outubro, 2005.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

GALLO, Sílvio. Disciplina e transversalidade. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* (Endipe). Linguagens, espaço e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. *A jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

_____. *Nós somos a história da educação: identidade institucional e excelência escolar no Colégio Pedro II*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

GARCIA, Regina Leite. O processo de orientação coletiva: práticas interculturais. In: _____. ZACCUR, Edwiges (orgs.). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Formação de professoras alfabetizadoras - reflexão sobre uma prática coletiva. In: _____. (org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Novos olhares sobre a alfabetização. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

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

_____. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges (org.). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovalle, 2011.

GERALDI, João Wanderlei. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (orgs.). *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GOULART, Cecília M. A. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, nº 33, set-dez, 2006.

GULLAR, Ferreira. *Melhores Poemas*. 7ª ed. São Paulo: Global, 2004.

KONDER, Leandro. O "currículo mortis". *Jornal do Brasil*, 13 de julho de 2002.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Conversando com professores sobre uma prática de alfabetização a serviço das classes populares. Campinas, 1983. In: KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2010.

_____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. (orgs.). *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 19 p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Desejo de realidade – Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOBO, Yolanda Lima; FARIA, Lia. Identidade de campo de produção: o Laboratório de Currículos da Secretaria do Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (1975-79). *28ª Reunião Anual da ANPEd*. GT História da Educação/nº 2, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Amizade: o doce sabor dos outros na docência. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, set./dez., 2009.

MASSUNAGA, Magda Riguard Pantoja. *O Colégio Pedro II e o ensino secundário brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1989.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola pública de horário integral: representações do jornal *O Globo*. *Educação & Realidade*, v. 34 nº 3, p. 247-265, set./dez., 2009.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização e analfabetismo no Brasil: algumas reflexões. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, USP, v. Ano V, p. 105-120, 2010.

_____. Alfabetização no Brasil: ainda um desafio. *Revista Espaço Acadêmico*, UEM, v. 93, p. 01-06, 2009.

_____. Algumas reflexões sobre alfabetização e analfabetismo. *Soletas*, UERJ, v. Ano IX, p. 28-34, 2009.

_____; ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização: desafios da prática alfabetizadora. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, USP, v. 3, p. 157-171, 2007.

_____. Alfabetização: concepções e imagens de ensino, aprendizagem e língua no cotidiano escolar. In: PLETSCHE, Marcia Denise; RIZO, Gabriela (Org.). *Cultura e Formação: contribuições para a prática docente*. Seropédica: Editora da UFRRJ, 2010, p. 22-30.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876-1994*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Seminário "Alfabetização e letramento em debate"*. Brasília: MEC, 2006.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____; FINGER, Matthias (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, José Deusdete de. *O ensino de História no Colégio Pedro II: uma leitura dos programas de ensino e de exame até o final do século XIX*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1993.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs.). (Auto)biografia: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (orgs.). *Porque escrever é fazer história*. Campinas: Graf. FE, 2005.

RIBES, Rita Marisa. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. In: JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia (orgs.). *Políticas, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2009.

ROCHA, Helenice A. Bastos. *A constituição de professoras leitoras: suas vidas entre a casa e a escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2000.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. 27ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1984.

SAMPAIO, Carmen Sanches; MORAES, Jacqueline de Fátima dos Santos. Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática. In: ZACCUR, Edwiges (org.). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovalle, 2011.

_____; VENÂNCIO, Ana Paula. Uma experiência de formação docente (com)partilhada: a questão da alfabetização, da surdez e da diferença no cotidiano da sala de aula. In: _____. PEREZ, Carmem Lúcia Vidal (orgs.). *Nós e a escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos*. Rio de Janeiro: Rovalle, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, Valéria Cristina da. *Vou te contar... As narrativas: das tramas da vida ao ofício docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez., 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, nº13, p. 5-13, jan./abr. 2000.

VIDAL, Maria Lúcia Cidade. *Organização da memória coletiva e construção da unidade brasileira no Rio de Janeiro. As origens do Colégio Pedro II, do Arquivo Nacional e Geográfico Brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Documento). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1995.

VILAS BOAS, Heloisa. *Alfabetização: outras questões, outras histórias*. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VINCO, Sonia. *Formação do leitor: um bicho de quantas cabeças?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO A - Roteiro de perguntas

- 1 – Apresentação (nome, formação, tempo de trabalho...)
- 2 – Durante esses anos de CPIL, pra quantas turmas de 1ºano você já lecionou?
- 3 - Como era o trabalho de alfabetização aqui no CPIL?
- 4 – Você utiliza/utilizou algum método de alfabetização?
- 5 - O que é preciso para que uma criança tenha sucesso no processo de alfabetização?
- 6 – Alfabetização: que ideias vêm à sua mente?
- 7 – Uma experiência marcante como alfabetizadora?
- 8 – O que retém uma criança no 1ºano?
- 9- Na sua visão, o que mudou no entendimento sobre alfabetização ao longo desses anos?

ANEXO B – Ana Paula

Eu sou Ana Paula de Barros Jorge. Trabalho no Pedro II desde 1984. Fiz o primeiro concurso para professor do primeiro segmento.

E como foi esse concurso? Foi divulgado em jornal?

Foi. Foi divulgado no jornal e eu soube pela *Folha Dirigida*, o *Jornal dos Sports* na época.

Jornal dos Sports?

É. *Jornal dos Sports*. Foi até uma grande surpresa, porque na minha história só eu não sou do Pedro II. Os meus irmãos estudaram aqui, os meus tios, a minha família inteira, que é de São Cristóvão, sempre teve o Pedro II como uma referência. E como eu quis fazer Normal, na época Curso Normal, não estudei no Pedro II.

Estudou onde?

Estudei no Instituto de Educação, no Normal, e na Escola Municipal Gonzaga da Gama Filho, que é aqui mesmo, no bairro. E aí eu tinha acabado o Curso Normal, tinha 17 anos e fiz o concurso para o Pedro II. Passei. Comecei a trabalhar e quando fui tomar posse a gente descobriu que eram quatro pessoas daqui de São Cristóvão: eu; Alice; que agora está em Realengo; a Márcia, que é da informática; e a Lurdinha, que é adjunta da Adriane. A gente descobriu que não podia tomar posse porque a gente não tinha 18 anos completos.

E já estava trabalhando.

Sim. Já estava trabalhando na época, escrevendo o primeiro PPP, que na época se chamava PGE (Plano Geral de Ensino). Ainda não tinham começado as aulas. As aulas estavam marcadas para começar em abril, e isso era fevereiro ou março, por aí. Naquela época nós não tínhamos 200 dias letivos, então às aulas começavam em março. O Pedrinho ia começar em abril. Enfim, não teve jeito, pois não podia ser funcionário público com menos de 18 anos, e eu fiquei esperando fazer 18 anos, no final do ano de 84.

Sem trabalhar e sem receber?

Sem trabalhar, sem receber e sem tomar posse. Na época o diretor era o professor Tito Urbano da Silveira, e ele fez um documento dizendo que assim que nós quatro fizéssemos 18 anos, cada uma no seu tempo, nós tomaríamos posse, ainda que fora de tempo. E aí a Lurdinha veio em maio, a Alice em junho ou julho, eu em novembro e a Marcinha só no ano seguinte, porque ela tinha 16 na época (risos).

Nossa Senhora!

Aí eu peguei uma turma de primeiro ano; a professora era a Ana Maria Rocha, que foi chefe de departamento; ela estava grávida. Eu assumi a turma em outubro.

Mas era primeira série ou era CA?

Era primeira série. A gente teve primeira série e segunda série para começar. A partir de 85 é que o Pedro II começou a ter a antiga CA e a primeira série. Então a gente tinha criança

em torno de 7 anos na primeira série. Nessa turma que eu peguei, que era uma turma de primeiro turno, a gente tinha criança que entrou alfabetizada e criança que entrou não alfabetizada. A gente teve uma época, logo em seguida, em que a gente fez uma primeira série alfabetizada e uma primeira série não alfabetizada, até a gente abrir a CA. Aí a gente conseguiu estabelecer o Ensino Fundamental de nove anos, que hoje está em vigor. O Pedro II veio trabalhando com isso logo no segundo ano de sua existência.

Em 85, 86?

Isso. 85, 86... por aí. Bom, eu peguei essa turma de primeira série já no final do ano e continuei com essa turma na segunda série. Segunda série que hoje seria o terceiro ano, mas num trabalho que acho que era muito mais próximo do primeiro ano e do segundo ano hoje do que do terceiro ano. Até porque a gente tinha uma classe bem misturada, bem heterogênea, e a gente estava descobrindo o quanto e tal.

E também era início de carreira.

Era início de tudo. Foi a minha primeira turma no Pedro II. Eu não tinha tido turma antes. Depois, já no Pedro II, é que eu passei para o município [rede de escolas do município do Rio de Janeiro], fui trabalhar no ensino privado... Mas o primeiro lugar em que eu trabalhei com um turma fora do estágio foi aqui.

Nesse seu tempo de alfabetização, você trabalhou em quantas outras turmas de primeiro e segundo ano aqui no Pedro II?

Essa de 85 e depois num trabalho que a gente chamava de Oficina de Redação, por dois anos. Eu não ficava o tempo todo com a turma. Era tipo Literatura hoje, tem dois tempinhos em cada turma. Eu tinha a turma de CA e a turma de primeiro ano e depois eu fiquei mais dois anos, 99 e 2000.

Depois você entrou para a coordenação?

Candidatei-me à coordenação de Língua Portuguesa.

E você já estava fazendo faculdade?

Já. Eu comecei a faculdade em 83 e terminei em 86. Colei grau em fevereiro de 87.

Dentro da coordenação de Língua Portuguesa, como era o trabalho voltado para a Alfabetização?

Logo no começo do Pedro II, 85 e 86, a gente tinha assessorias pedagógicas. Na área de Alfabetização, quem dava essa assessoria era Heloisa Vilas Boas, que trazia o que ela chamava na época de método linguístico. Vou tentar fazer uma avaliação mais isenta possível. Eu nesse tempo trabalhava na quarta série com Língua Portuguesa, mas todo mundo fez o tal do curso da Alfabetização. Era baseado em uma seleção de fonemas, seleção de palavras, texto. Tinha um tal de lançamento da unidade. A partir daí escrevia-se coletivamente um texto. Desse texto se tirava uma frase. Dessa frase se tiravam as benditas palavras-chave e daí se construíam os paradigmas. Então todo mundo fez esse curso para

ter uma noção do que era o processo de alfabetização do Pedro II, e inclusive eu fiz, mesmo estando na quarta série, lá no final dos nossos anos iniciais. E em 89, eu me candidatei à coordenação de Língua Portuguesa. Esse era o trabalho de Alfabetização do colégio.

Todas as professoras faziam isso?

Todas as professoras faziam isso, dessa forma. Nesse tempo em que eu estava na coordenação, a gente tinha o livro da Heloisa, que eram outras questões, outras histórias, a gente ia ao, encontro, estudava, decidia quase seriam as situações que levariam a esse texto que levaria essas palavras-chave, coisa e tal; teve um grupo do Pedro II – Rita Veríssimo, que está aposentada, Ana Paula Leitão etc. – que começou a estudar outras possibilidades em Alfabetização. Isso coincide com a chegada ao Brasil dos estudos da Emilia Ferreiro, da psicogênese da língua escrita, de um trabalho que o município parece que começou a fazer na época; a Rita também era do município, de pensar a alfabetização de outra maneira. A gente brigou muito, porque não era essa a proposta da escola. Não era nesse tipo de coisa que as pessoas que na época estavam trabalhando com Alfabetização acreditavam. Aquelas moças que vinham trazendo essas novidades eram absolutamente uma novidade, e isso não tinha aceitação grande. Eu me lembro que, na época em que eu estava na coordenação, o que eu fazia era trazer uns textos que elas me davam, eu lia e coisa e tal. Trazia para as pessoas começarem a ler, começarem a perceber que aquilo podia apresentar algum tipo de mudança. Mas teve muita briga. A história do Pedro II é muito marcada, na Alfabetização, por essa coisa da confusão de pessoas que acreditavam numa coisa mais organizada, mais estruturada, baseada nos princípios da língua mesmo, as sílabas, os fonemas, e quem achava que a gente podia partir para uma alfabetização mais voltada para a questão do texto, da significação da língua, da língua em funcionamento. Então isso deu muita discussão, muita confusão, que eu acho que é uma confusão produtiva. Coincidia que a gente já estava questionando o trabalho de Língua Portuguesa em outras séries também, porque tudo era muito baseado, no meu ponto de vista hoje, na questão da organização da gramática. Apesar de a gente dizer que era baseado na linguística, na estrutura da língua, era uma estrutura da língua pautada por árvores, gestaltivismo, enfim, em classe de palavra, paradigma, e aquilo não fazia tanto sentido assim quando você estava trabalhando com a construção nas outras áreas, estava trabalhando com laboratório em ciências, estava trabalhando com a vivência dos mapas. Eu lembro que, nas séries mais elevadas, depois isso veio acontecendo na alfabetização, a gente tinha textos maravilhosos em Estudos Sociais e Ciências para trabalhar com as crianças e ficava naquela, “mas será que tem adjetivo ou advérbio para tirar daí?”. Tinha umas coisas assim. E aí a gente foi incorporando essa história aos poucos. E aí a gente veio estudando a questão da psicogênese e tudo. Eu fiquei na coordenação até 91. Depois, coincide com o meu mestrado e em 92 e 93 eu fiquei com um horário que a gente chama de

“girafa”. Aí eu pegava esse projeto da Oficina de Redação. Dava aula de Redação para as crianças.

Nas aulas de Redação você também pegava turmas de segundo?

É. Pegava todas as séries. Tenho que ver isso, mas não tinha no primeiro ano não, que era hoje o CA. Tinha a partir do segundo ano de hoje, que, no caso, era a primeira série. Então sempre tinha uma proposta de produção de texto. Aquele encontro era semanal. Por mais que a gente tentasse integrar, eu fazia uma avaliação desse trabalho que isso ficava muito solto. Era uma hora de escrever texto que não tinha muito a ver com o que estava acontecendo na semana, mas a gente tentava dar uma unidade nesse negócio. Acho que funcionava melhor nas séries maiores. Eles entendiam mais que aquele momento era um momento de pensar sobre a escrita, de ver o que podia melhorar, se a gente podia estruturar de outra maneira, começar de outra maneira, terminar de outra maneira. Enfim, tinha um trabalho mais produtivo nesse sentido. E aí quando eu voltei para a coordenação, lá nos anos noventa e pouco. Em 91 eu saí da coordenação, então, entre 91 e 95 eu fiquei vendo a Alfabetização de outro lugar: de fora. Trabalhei de novo no quarto ano (quinto ano hoje) e quando eu voltei para a coordenação a gente já tinha algumas turmas, quase todas fazendo um trabalho baseado da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, baseado na apresentação da construção da escrita pelas crianças. A gente já estava começando a fazer alguns testes, não de nivelamento, mas de verificação de onde é que estavam as crianças que chegavam. A gente já estava estudando essas coisas, o Pedro II já estava brigando menos e a gente já estava incorporando o trabalho baseado na construção da escrita na construção da leitura de outra maneira. Aí ficava o contrário, a minoria era de alguns professores que ainda tinham um trabalho na questão do fonema, da sílaba, do paradigma baseado na escolha. A gente ainda tinha isso aí, mas esse já não era o lugar do oficial. O lugar do oficial era o outro, e essas eram pessoas assim: “é, mas fulana é assim mesmo”. Não adianta que ela não vai mudar. Então a gente tinha essa coisa da escola pública mesmo, que de certa maneira permite diferentes diálogos. Então a gente veio fazendo um trabalho nessa direção. Os encontros tinham muita discussão, muita análise de texto das crianças, de escrita das crianças, de planejamento, e esse planejamento começava a ficar um pouco diferente em cada turma porque isso fatalmente vai acontecer. Eram grupos diferentes e a gente veio acompanhando isso e percebendo a necessidade de, de novo, uma fundamentação. Se a gente tinha tido a assessoria da Heloisa, lá no começo, a gente precisava de novo de alguém que dissesse alguma coisa pra gente em relação à Língua Portuguesa numa nova perspectiva.

Isso era mais ou menos em que ano?

97 e 98. Aí em 98 e 99 a gente fez curso. Em 99 eu já não estava de novo na coordenação. Eu participei disso lá em 97 e 98, da programação disso aí. A gente fez alguns cursos no

Pedro II com a Maria José Nóbrega, de São Paulo. Ela deu curso sobre alfabetização, sobre seleção de textos, sobre ortografia. Na ortografia, onde ficam os erros, porque aí a gente passa a ver a ortografia de outra maneira. A gente começa a ver que não é no primeiro ano que a gente vai resolver todas essas questões, é a partir lá da frente, depois que a criança já tem um domínio da estrutura e tal. E aí a gente precisava fundamentar isso, e Maria José foi um grande nome nesse sentido, pela experiência que ela trouxe, pelas atividades que ela trouxe e, eu diria, talvez pelas características pessoais dela também. Era uma pessoa que sempre tinha sugestão, atividades de aluno para mostrar. Ela tinha um diálogo muito próximo de quem estava na sala de aula.

Uma pessoa que inspira confiança.

Exatamente. Teve um grupo no Pedro II. Eu estava nesse curso, a Helenice, que agora se aposentou, mas já foi coordenadora, a gente chegou a ir a São Paulo fazer curso com a Maria José lá. Tanto um curso pago pela gente quanto curso pago pelo Pedro II. A gente, às vezes, trabalhava até sexta-feira e ia para São Paulo fazer o curso no final de semana e voltava para trabalhar segunda-feira. Às vezes a gente fica pensando se hoje teria esse gás (risos). Mas, enfim, isso aconteceu mais ou menos nessa época, entre 97, 99 e 2000. Eu voltei para turma de primeiro ano em 99 e aí feliz da vida, porque aquele trabalho lá atrás, em 90 e 91, que eu recebi com certa desconfiança porque eu não tinha estudado aquilo na minha formação, na minha faculdade de Letras, eu não tinha estudado no mestrado. Meu mestrado foi argumentação nos textos dos alunos, mas um texto já mais estruturado, de séries mais elevadas; tinha estudado aquilo sozinha, tinha lido bastantes coisas. Eu tinha visto os trabalhos das colegas, tinha participado dos encontros no Pedro II. Eu costumo dizer que a minha formação de Alfabetização é no Pedro II. Foi aqui que eu aprendi como é que a gente lida com uma turma de crianças para alfabetizar. E aí eu peguei o primeiro ano, que foi muito legal porque a gente conseguia ver aquelas coisas acontecendo na minha mão. Não era mais o olhar da coordenação nem de quem estava no papel de coadjuvante da história. Eu já tinha tido algumas entradas nas salas. Quando a gente estava na coordenação, a gente pegava grupos de recuperação. E eu gostava de pegar esses grupos de recuperação porque eu via as crianças lidando com a escrita, com a leitura. A gente fazia uns trabalhos de ler. Ainda se faz isso no Pedro II, sempre. Acho que isso é muito legal, outra pessoa ouvir a leitura da criança para tirar uma dúvida do professor, para ter um outro olhar e tal. Então eu tinha esse contato, mas eu acho que era um contato de coadjuvante. Estar junto com aquelas crianças naquela turma foi muito bom. A minha história (pessoal) coincide essa; qual foi a sensação da minha filha do meio, porque ela em 2000 entrou no Pedro II para o primeiro ano, e eu estava com uma turma de segundo ano. Então, em 99, quando eu estava com a minha turma, ela estava no que a gente chama hoje de Jardim III, mas lá fazendo as hipóteses dela sobre a escrita, começando a ler. Ela veio algumas vezes

à minha turma. Essas coisas de mãe/professora que carrega às vezes para as festas da escola. Tem que trazer. Não tem outro jeito. Inclusive, a Bia tem amigos hoje no Pedro II que estão um ano na frente dela que foram amigos da turma da qual ela era meio mascote (risos). Enfim, essa foi uma experiência bem interessante. Eu fiquei com a turma em 99 e 2000, e isso foi muito bom. Depois eu voltei para a turma de primeiro ano em 2006. Eu peguei outra turma de primeiro ano quando eu voltei para o Pedro II. Eu tenho um intervalo no Pedro II, porque eu tive um convite externo para participar da administração de uma universidade privada. Eu dava aula no curso de Letras na Faculdade Castelo Branco. Lá eu fui convidada a ser diretora de centro, depois, pró-reitora. Então eu fiquei afastada do Pedro II em licença sem vencimentos por esse período, que foi de 2001 a 2005. Então, eu via a coisa da alfabetização por outro olhar, que era o olhar do terceiro grau, porque aí eu dava aula no curso de Letras e no curso de Pedagogia. Como eu tinha experiência de primeiro segmento, eu cheguei a pegar disciplinas voltadas para a questão de letramento e alfabetização, com muita resistência, porque eu ficava assim: “eu não sei isso. Eu estudei isso sozinha. Eu não vou dar aula disso. Que conversa é essa? Mas não, Ana. Não tem outra pessoa. Você vai lá e vai fazer. Gente, só tem dois anos de toda uma convivência. Vai lá e conta!”

E foi muito legal. Foi uma coisa bem... Porque não tem jeito, você tem que estudar a teoria daquilo que você está fazendo. Então eu não larguei turma. Dos cinco anos que eu fiquei na Castelo Branco, era fácil largar Letras, mas não era para largar a Pedagogia, porque era onde lugar em que eu podia... Aí eu fiquei com turma de prática de ensino em Letras. Essa questão de ensino de língua é uma questão... Para mim, como alfabetização e letramento, alguma coisa assim, voltada para os anos iniciais na turma de Pedagogia.

Agora, Ana, olha só. Tenta lembrar. No início, quando vocês estavam lá seguindo pela questão da Heloisa Vilas Boas, as crianças se alfabetizavam? As crianças quando passavam para o segundo ano tinham dificuldade na hora de ler e escrever?

Tinham.

E como é que vocês lidavam com isso?

O que acontece é que eu acho que nenhuma de nós, nem as que tinham menos experiência – como era o meu caso porque minha experiência era no Pedro II –, fez exclusivamente o que a Heloisa preconizava nos encontros. Eu me lembro muito das meninas da alfabetização dizerem isso: “mas não dá. Só isso não dá”. Essa era uma tônica. “Só isso não dá. Ficar só fazendo isso não dá. Tem que ter outras coisas.” E aí, na época, eu não lembro agora, posso procurar documentos quem é que estava à frente dessas turmas e que tinha outras coisas. O meu filho Eduardo se alfabetizou no Pedro II em 88. Então, foi bem recente, bem no início. E assim, tinha outras coisas. Ele ouvia essa coisa da descoberta do texto, da unidade, coisa e tal, mas, com certeza rolava já o clube do livro. Então rolavam já momentos

de leitura, alguma coisa que não era clube do livro na época, mas algo bem parecido. Já tinha isso. Então ele já trazia livro toda semana para casa. Então, o Pedro II, acho que... Assim, as pessoas aqui em São Cristóvão sempre tentaram dar conta dessa questão da alfabetização sem ser exclusivamente com o trabalho que a assessoria orientava. Eu te digo isso com tranquilidade porque isso também aconteceu no quarto ano, lá no quinto ano. Quando a gente via aquela coisa de... E aí pá pá pá... Faz o encaminhamento, descobre a regra, e aí? E aí que não dava para ser só aquilo. E aí que a gente precisava de outros textos, a demanda das crianças era outra e uma questão que eu vi teoricamente grave era a questão da ortografia. Aquilo para mim era um “ó” porque se a gente baseava a alfabetização na estrutura da língua, na organização que a língua nos apresenta em relações sistemáticas, em relações arbitrárias, de onde vinha aquele mistério que era a ortografia para as crianças? Por que isso acontecia? Teoricamente não era para acontecer e acontecia. A gente tinha uns nós graves, e acho que a gente não desfez todos, não, mas por outras questões. Uns nós graves ali no que era a terceira série, quarta série, que depois quando foi na época da Bia eu achei que estavam mais resolvidos.

Então, desde a época de 84 e 86 existia o grupo de apoio? O grupo de recuperação, para onde iam aquelas crianças que ainda não estavam acompanhando o ritmo da turma?

Existia.

Esse trabalho sempre existiu? Desde o início?

Sempre existiu. Desde o início. Talvez não no primeiro ano. Não em 84 e 85, mas logo em seguida a gente teve. Em 88, que foi o ano em que eu fiquei de licença, por exemplo, eu trabalhei no STEA (Setor Técnico de Ensino e Avaliação), que era responsável já naquela época pela organização dos grupos de recuperação, no trabalho de recuperação. Esse setor virou, hoje junto com o SOE, o SESOE. Na época era STEA e SOE, e depois virou o que a gente tem hoje como SESOPE. Então, desde o começo a gente tinha o STEA, que era responsável exatamente por isso, pela avaliação do rendimento, da aprendizagem e pelo acompanhamento disso aí. Então a gente sempre teve essa história de criança que não acompanha, criança que não se alfabetiza, criança que não está lendo, criança que não está escrevendo. Isso acompanhou a história do Pedro II esse tempo todo.

Mesmo com essa mudança de perspectiva?

Mesmo com essa mudança. Com essa mudança de perspectiva, a gente teve muito caso de turma que não tinha ninguém na recuperação, sobretudo nos primeiros meses, no primeiro semestre, justamente porque não combina com a proposta que você está oferecendo. Eu tive isso, por exemplo, nas minhas turmas. Às vezes em que eu peguei turma de primeiro ano era assim a rebelde: “você não vai encaminhar para a recuperação?” “Não, não vou.” “Mas você não tem de. Você não vai poder pegar seu grupo.” “Por isso mesmo. Se não sou

nem eu que vou pregar meu grupo (porque eu sempre tive regime de 40 horas), então não quero que eles vão para a recuperação com outra pessoa, não.” Mas a gente sempre teve esse grupo. Eu acho que com essa mudança de perspectiva a gente passou a ter turma que não encaminhava criança e o advento da professora de recuperação entrar na sala. Começou a ter essa questão da recuperação no turno do primeiro para o segundo ano, e aí a questão da alfabetização foi que puxou essa história. Ao invés da criança ou vir no turno contrário ou sair da sala, o professor do apoio entra na sala para fazer a mesma atividade que a professora regente, vamos dizer assim, está propondo, mas dando uma atenção individualizada para aquele que ainda está precisando pensar um pouco sobre suas questões em relação à língua. Eu acho que essa foi uma saída para muitas turmas, muitas unidades, porque isso foi sendo institucionalizado na escola a partir dessa mudança de perspectiva: “quem é que não está aprendendo?”, Na verdade não é isso. As crianças têm os seus ritmos para aprender a ler e a escrever.

A gente poderia falar que houve um método que o Pedro II seguiu no início e hoje não? Hoje existe um método que ele segue na alfabetização?

Não. Eu acho que houve um método, por mais que a assessora na época não gostasse de chamar de método. Ninguém gosta de chamar de método. Também não gosto da palavra método. Hoje a gente tem um embasamento teórico diferente. A gente tem uma proposta de trabalho com a alfabetização que não é mais baseada nos métodos de alfabetização. Acho que a gente pode dizer isso. Claro que a gente sabe que não é homogêneo, nem a gente tem que ser. Nós somos a mesma escola, mas somos cinco escolas diferentes, com histórias diferentes. Eu tenho uma escola que tem 26 anos, outra que tem 25, tem uma de 4 anos e tem uma que vai fazer um ano. Acho que tem um marco no Pedro II importante, que está acontecendo não por minha causa, mas por acaso na minha gestão, que é a renovação do quadro. O que era esperado. Nós entramos aqui com zero experiência, como eu, ou com alguns anos de experiência. Éramos todos muito jovens. E o que acontece é que os anos passam para todo mundo. Se você tinha um grupo de pessoas entre 20 e 30 anos, essas pessoas hoje estão chegando aos 50. Então teve um número enorme de aposentadorias nos últimos anos. Agora deu uma “desaceleradilha”, mas vai vir de novo. Desacelerou por conta das questões do governo, de ter idade mínima, de ter esses pedágios que a gente está pagando, mas efetivamente é uma escola que existe há 26 anos. Se o limite de aposentadoria é de 25 anos, enfim, a gente tem uma grande renovação. A gente tem uma entrada grande. A gente tem tido concurso toda hora e eu acho que as pessoas trazem as suas contribuições, as suas histórias e algumas modificações. A gente tem uma coordenação em parte muito antiga, em parte de gente que está chegando. Acho que isso é muito interessante.

Tem uma troca, não é?

Isso. Tem uma troca. A gente está num momento de repensar esse trabalho mesmo, de fazer alguns ajustes.

Até tem esse grupo que está se comunicando por e-mail para pensar na questão da Alfabetização.

Com certeza.

Eu achei isso uma coisa bem legal. Porque foi uma coisa que surgiu no colegiado delas, de se unirem. Bom, o que faz a Alfabetização no Humaitá, no Engenho Novo, aqui... Vamos nos unir? Vamos conversar sobre isso? Achei a proposta muito legal.

A gente está tentando fazer, provavelmente vai conseguir retomar os encontros de série, e aí a gente vai conseguir juntar todo mundo das diferentes unidades para conversar sobre isso, para manter esse caminho, que de certa forma a gente conseguiu resgatar no colegiado, que é fundamental.

O que você acha que uma criança precisa para ter sucesso na alfabetização?

Oportunidade de contato com a escrita e com a leitura. Acho que ela precisa ser desafiada a pensar sobre a escrita e a leitura o tempo todo. Ela precisa ver que escrever e ler são uma necessidade. Isso precisa passar a ser uma necessidade dela para descobrir milhares de coisas que a leitura vai abrir. Enquanto a criança não saca que ela pode fazer isso sozinha, sozinha é maneira de dizer, mas que ela pode fazer isso e que para fazer isso ela precisa pensar um pouco sobre aquele código que se apresenta ali com uma porção de desenhos ou de letrinhas, isso não acontece. E o papel da escola é organizar isso, oferecer e organizar isso da maneira menos desesperadora possível, porque tem uma angústia também, que tem sido conversada muito com os pais dos meus alunos: “Calma. Ninguém vai acordar lendo, mas um dia você vai acordar e vai perceber que ele está lendo. Você vai perceber que ele está lendo. Então, espera. Não adianta ficar ansioso. Isso vai acontecer.”

Mas você, como mãe, não sentiu isso?

Olha, eu achei que não ia sentir isso. Eu tenho três filhos. O mais velho, quando eu percebi, antes de ele entrar para o Pedro II, ele estava lendo. Foi exatamente assim: ele começou a fazer o jardim de infância normal, tradicional, e um dia ele me perguntou assim: “Mãe, o Omo é homem?” E eu falei: “Como é que é?” “Não, todo mundo que é menino termina o nome com O.” “Como é que é isso?” “Olha: Eduardo, Pedro... Tá vendo? Tudo com O.” E ele deu lá mais alguns exemplos e disse: “Então, Omo, que é sabão, é homem.” E ele estava olhando para a caixa e tal porque eu estava lavando roupa. E eu falei: “Não é bem assim.” Aí dei aquela explicação. Filho de professora, não é? “Omo é a marca do sabão.” Pronto, quando eu fui perceber que o Eduardo já estava lendo. E não era só Omo, que a gente sabe que é uma leitura ocidental e tal. Aí fui ver que ele estava começando a ler os livrinhos de história. E aí veio o Pedro II no ano seguinte e ele fez um percurso muito legal.

A Bia não. Ela veio sem estar lendo nesse sentido mais tradicional da palavra, mas também teve um percurso muito legal. Ela já veio com seis anos. Completou seis anos em dezembro. Então, num “instantinho” ela estava dominando o código e escrevia. Sempre escreveu muito. Escreve até hoje. Então ela escrevia aqueles textos. Eu me lembro muito visualmente dos textinhos dela. Aquele testamento. Virava a folha, escrevia, escrevia, escrevia... O professor dela falava assim: “Calma, Bia. Não precisa escrever tanto.” (risos) Porque era uma coisa compulsiva. Ela sempre se relacionou bem com essa coisa de escrever. E a Carol, que tem 5 anos, está entrando agora para o primeiro ano. Ela faz 6 em maio. Começou o primeiro ano agora e não está nem aí para ler e escrever. Ela conhece todas as letras e começou a rolar uma ansiedade de mãe e de pai, mas mais até do pai, que viu os outros. Aí eu digo assim para ele: “Calma. Ela tem cinco. Ela não está começando o primeiro ano fazendo seis. Isso nessa idade faz alguma diferença. Ela é o nosso bebê porque ela é a mais nova de todos, pois os irmãos são mais velhos. E para que ela precisa ler, se a gente lê para ela? Todo mundo lê para ela. Todo mundo conta história para ela. Então, ela não precisa ter trabalho. Deixa que isso vai rolar.” E aí ela disse para mim outro dia que ela já sabe ler muitas letras, só que as letras ainda não estão juntando. Então ela já descobriu que ela precisa juntar as letras para ler, mas a responsabilidade não é dela. As letras é que não estão juntando. Você viu o perfil, não é? Ela é bem assim. Todo mundo, menos ela. O mundo pode ter um problema, mas ela não. Então ela está falando isso: as letras não estão juntando ainda, mas qualquer hora dessas elas juntam. E eu falo: “É, mas não fica preocupada com isso não. Você vai aprender a olhar pra elas juntas. Você vai ver isso.” E aí escreve coisas lá meio silábicas, meio alfabéticas, meio com preguiça, meio “tá bom assim, agora chega”. Está nesse movimento meio descoberta que é muito legal; muito interessante.

Quando a gente fala para você “alfabetização”, o que é que vem na sua cabeça?

De cara, vem uma palavra que é assim, prazer. Eu acho isso muito legal.

Que engraçado, porque você falou o tempo todo assim, feliz.

É uma fase em que eu fico assim... Olha, eu dou aula de português para o terceiro ano do ensino médio. Vestibular na cara, e, eu tenho o maior prazer de fazer isso. Eu gosto muito de dar aula. É uma coisa assim que te dá prazer, entrar na sala e dizer “bom dia”, conversar com aquela gente, seja lá de que tamanho seja essa gente. Eu gosto desse negócio. Eu gosto muito dessa relação que esses meninos passam a ter com o texto no terceiro ano, que é muito parecido com a alfabetização. Eles, lá na escola em que eu trabalho, já viram tudo o que eles já tinham para ver de português, de gramática. Tem algumas novidades de Literatura – que não são muitas, porque agora, com o advento do vestibular em junho, como a UERJ faz, como o Enem, duas vezes por ano, com essa loucura, porque isso é uma loucura na cabeça de um adolescente, as escolas todas correm enlouquecidamente com as

matérias, e até maio todo mundo sabe tudo. E aí é o momento de você articular, assim, o que disso tudo que eu aprendi faz sentido nos textos que estão impondo? Que é um pouco o que o Enem faz, um pouco o que o vestibulares do Rio fazem. A UERJ faz um pouco isso. A UFRJ está tentando. E aí é abrir os olhos deles de novo. Não é para decorar substantivo. Não é para ver de que período da Literatura é o José de Alencar, mas é para ver o que tem de José de Alencar nas músicas de hoje. Isso é muito legal. Eu acho o outro período mais mágico do que esse; a mágica do terceiro ano não se dá mais por causa do vestibular; é a alfabetização. Descobrir que pode escrever qualquer coisa, que pode ler qualquer coisa é o máximo. Às vezes eu conto isso, conto pouco para não ficar banal, para minhas alunas professoras: se eu não me lembro da minha alfabetização, eu me lembro da minha cartilha, que era uma cartilha azul que eu acho que se chamava *Casinha feliz*. Eu me lembro assim da capa, que era azul. Lembro que eu fiquei muito triste porque minha mãe encapou de papel pardo plástico e colocou uma etiqueta, e eu achava ela tão bonitinha, mas minha mãe fazia essas coisas. Todo mundo tinha que ter tudo encapadinho com papel pardo plástico para ficar tudo limpinho até o final do ano. Enfim... E aí eu lembro que aprendi a escrever não sei em que época do ano assim: “Papai varre a rua.” Eu fiquei muito feliz com aquilo, me emociona até hoje, porque meu pai varria a rua. Ele era um daqueles senhores de subúrbio que vinha varrendo a calçada e varria a calçada do vizinho e quando as três calçadas estavam varridas ele juntava aquelas folhas e vinha ele com a pá de lixo. Muitas vezes eu fiquei sentada no portão esperando ele acabar de varrer para ajudar ele a trazer as folhas. Eu sempre fui muito ligada no papai. Quando eu escrevi isso, “papai varre a rua”, fiz assim: “ah, eu escrevi uma coisa que é verdade.” Eu me lembro dessa sensação: “ih, é verdade. O papai varre a rua!” Então acho que essa coisa do sentido, porque eu vivia escrevendo “Ivo varre a rua”, “Vovó varre a rua”, “Eva varre a rua”, e eu não sabia quem era Ivo nem Eva. Esse é um discurso que a gente ouve de quem está revendo as cartilhas. É a única coisa de que eu me lembro da minha alfabetização. Ah, me lembro das letras da professora. Como eu entrei na escola muito cedo, eu entrei como ouvinte. Eu era pequenininha. Uma escola do município. A professora me deixava, a mim e a um colega (e somos amigos até hoje), brincando com as letras. Olha que bênção! Era um tipo de letras que eu não lembro de que era. Não sei se era de papel, umas letras pretas, grandinhas, numa caixa, e ela falava isto para a gente: “Podem brincar. Ana Paula e Cláudio podem ficar ali no cantinho das letras”. Porque a gente ainda não sabia nem copiar do quadro. E a gente brincava com aquelas letras. Eu me lembro das letras, daquilo. Deve ter sido uma coisa muito legal. Eu fico pensando nisso. Nessa recordação e no “Papai varre a rua”, uma coisa que é verdade. Foi muito legal. Eu acho que é isso, alfabetização é essa descoberta do mundo letrado, que é muito bacana.

E da sua experiência como alfabetizadora? Conte uma experiência muito marcante.

Olha, tenho uma na alfabetização que foi nessa primeira turma em 99, que foi comigo até o final do ano, que entrou analfabeta. Eu tinha um menino que tinha quarenta e nove milhões de problemas. A gente não tinha ainda a Cida para ajudar a gente na educação especial. Ele não falava bem. Aliás, ele falava trocando todos os fonemas possíveis e imagináveis. Ele tinha tido um monte de convulsões e vinha de uma família que não tinha muitos recursos nem para descobrir qual era o problema que tinha tido no desenvolvimento. Era notório que não era como a média das crianças. No final do segundo ano... Porque no final do primeiro eu carreguei, não deixei ninguém ficar retido. Quem, dos nossos padrões de alfabetização talvez pudesse ficar, teria sido ele. E eu falei: “não, eu vou seguir com a turma.” Eu queria fazer a experiência de não deixar. E aí, como ele já estava alfabético, a gente foi com ele para o segundo ano. Retomando: no final do ano do segundo ano ele estava lendo como os outros colegas. A gente não entendia, às vezes, que era caneca, e ele dizia “taneta”. Essa troca que a gente chama de tatibitate era bem evidente. Ele brigava comigo, assim: “Tia, teu mistério taneta”. E eu falava: “Como é que é, cara?”. “Taneta.” “Eu não sei o que é taneta.” “Ai, tia... Tenta faia. É taneta de leite.” “Ah... Caneca!!” “Tia tá buia hoje. Muito buia.” E ficava me chamando de burra porque ele falava, mas era eu que não entendia. (risos) E aí, a gente brigava muito com isso. E ele ficava naquela luta dele com as letras; no final do ano a gente fez uma festa de encerramento do segundo ano e foi muito marcante, porque não teve nada de especial para ele, não. A gente fez um recital de poesia e ele participou do recital como as outras crianças, normalmente. Então isso ficou muito marcado na história porque foi uma coisa assim: “Vamos ver. Vamos chegar ao final do segundo ano, e se ele precisar ficar retido, ele fica”. Depois eu soube que ele ficou retido no terceiro ano. Mas também acho que era isso mesmo. Em algum momento da vida escolar dele ele ia precisar fazer de novo. Ia precisar de mais um tempo. Então acho que esse foi um caso bem marcante. Bem legal de acompanhar, e a turma inteira. Essas crianças falam comigo até hoje. Eles vieram me contar quem passou no vestibular. Eles estavam aí no terceiro ano. Tem uns que ficaram aí porque fizeram dois anos. É uma história bem legal. Com essa turma teve também a história do livro de ciências, que foi um projeto que durou uns meses, que foi bem bacana. A gente estava começando a ver coisas de animais e aí minha turma se interessou muito. A gente queria muito pesquisar, classificar os animais pelo lugar em que eles moravam. Eu escrevi um pouco dessa história e a gente resolveu fazer um livro sobre os bichos que moram no frio. Nossa, a gente sabia tudo de pinguim, de urso polar e a gente viu o filme do Jacques Cousteau. As coordenações de ciências, minhas amigas, quase me matavam, porque eu fugia de todos os planos. Como assim bicho que vive no frio no primeiro ano? Mas aquela turma só queria saber de bicho que vive no frio no primeiro ano. E aí eu comprei, com o dinheiro do livro, mais uns livros sobre isso. Era o urso polar, a foca. Mas nós aprendemos ali a escrever e muitas coisas sobre o Polo Norte. Fizemos um livro que ficou e depois nós

doamos para a escola. Nós doamos a xerox porque, afinal de contas, se a gente desse nosso livro a gente nunca mais ia vê-lo, e a gente tinha um ciúme dele danado. O livro andou passeando nas casas das crianças, e agora nem sei por onde ele anda. Ele ficou na escola, mas não sei mais onde ele anda. Eu tenho cópia dele no computador. Foi muito legal. Esse ano foi um ano que marcou essa história de que as coisas acontecem na turma independente do que as coordenações querem.

Então não estava combinado na coordenação “o bicho que mora no frio”?

Não. Não estava. Estava combinado coisas dos animais, assim, a relação entre o ambiente e o animal. Mas aí deu no bicho que vive no frio e nós fizemos muitas coisas com os bichos que vivem no frio.

E hoje, o que retém uma criança no primeiro ano?

Vou falar com meu chefe de departamento, tá? (risos) Uma criança no primeiro ano, por enquanto, é ela não estar alfabética na sua escrita e ela não conseguir ler ou se fazer entender nessa sua leitura. Ela não conseguir entender o que ela leu nem se fazer entender minimamente. Isso retém as crianças no primeiro ano. Eu falei que ia falar com meu chefe de departamento porque isso é o que está preconizado nas nossas fichas. Eu acho que a gente precisa mesmo de um mínimo porque senão a gente não tem uma escola com um mínimo acompanhamento, uma mínima unidade, e eu fico muito dividida em relação a isso. Eu fico dividida por conta da história desse meu aluno e de outras tantas histórias. Apesar de ele apresentar minimamente aquilo ali, tanto que o conselho de classe resolveu que ele podia seguir. Não foi uma decisão só minha, mas por outro lado eu não sei se em um ano dá tempo.

É uma situação difícil.

É. Agora, também fico pensando que é muito cruel com o plano que a gente tem, e não adianta a gente mudar o do primeiro e não mudar o do segundo. Mudar o do segundo e não mudar o do terceiro. Do terceiro para o quarto e do quarto para o quinto. E o quinto não adianta mudar se a gente não mudar o do sexto. A gente tem que ter esse norte na cabeça também. Eu também acho muito cruel, de certa maneira, a gente enganar essas crianças ali naquele, vou chamar de primeiro ciclo, de vai andando no seu tempo que aí vem o tempo cruel e diz: “o seu tempo acabou”. E aí ele repete numa escola que jubila lá na frente. Ele fica retido. Essa é uma das minhas angústias como professora. Eu fico brincando com a Rita que eu não posso dizer tudo o que penso, claro, mas que eu vou sair do ativismo e vou poder falar um monte de bobagem. Claro, eu estou brincando, mas esta é a angústia: a retenção. No Pedro II como um todo é uma angústia. A gente fica numa batalha enorme aqui com a retenção no sexto ano, que é grande. Esta escola tem um processo cruel, e ela precisa se conscientizar dele, que é o seguinte: eu tenho x crianças que vêm do Pedrinho com notas, vou falar numa linguagem de notas, entre 5,0 e 10,0. Essas crianças chegam ao

quinto ano; elas entraram no primeiro ano por sorteio. Tiverem histórias absolutamente diferentes e elas vão para o sexto ano com notas entre 5,0 e 10,0. Essas crianças convivem com parte, que agora graças a Deus é cada vez menor, de crianças que fizeram um vestibular, uma relação candidato/vaga de trinta para uma vaga em que só passam os melhores, academicamente melhores. Crianças que, muitas vezes, já fizeram o sexto ano lá fora. E aí essas crianças nota dez que tiraram 7,0 na prova de seleção, não foi 5,0, entram na mesma turma das crianças que tiraram 5,0 e 6,0 no Pedrinho. Então, não dá para comparar. Sempre os meninos de fora vão ser melhores que os meninos de dentro nessa questão. No grosso. Isso é muito grave. O que é que a gente está vendo? Os alunos do Pedrinho, quando chegam lá no oitavo ou no nono ano, vão muito bem, obrigada. Mas esse susto do sexto ano é muito complicado. É uma questão em que a gente tem investido no departamento com tudo o que a gente pode, mas é uma questão estrutural do Pedro II. Enquanto a gente tiver esse ingresso no sexto ano por concurso – e eu acho que é a maneira mais democrática neste momento –, ou é o concurso ou é o sorteio. Enfim, e aí, se for sorteio no sexto ano, nossa, era um passo e tanto, mas, enfim, acho que é impossível. A gente ia ter crianças sorteadas de diferentes origens, diferentes naturezas. Então vamos aumentar os quadros de primeiro ao quinto para que a gente tenha um percurso de ingresso só no primeiro? Não sei. Qual é a solução eu não sei te falar. Mas que é uma questão que a gente precisa pensar, é uma questão que a gente precisa pensar. E aí, no jogo disso eu penso na retenção lá embaixo. Do quarto para o quinto. Do terceiro para o quarto. Do segundo para o terceiro e do primeiro para o segundo. Que aí, às vezes, eu também acho que essa retenção pode ampliar o tempo que esse cara tem para se alfabetizar. Ao invés de dois ele passa a ter três, porque a gente não jubila do primeiro ao quinto.

A gente não jubila porque a gente não quer. Existe uma lei no Pedro II que mantém se a gente passa a jubilar?

Existe.

Ele poderia ser jubilado?

Poderia, sim, mas não é a prática dos anos iniciais. A gente já teve caso em tempos muito remotos, mas a gente não jubila. Não tem essa prática de jubilar.

E nunca houve isso na Alfabetização?

Jubilar? Não. Então, de certa maneira, se a gente olhar para o lado técnico, uma criança que tem lá um percurso mais lento na Alfabetização e fica retida no primeiro ano, ela faz primeiro, primeiro e segundo, ela acabou ficando três anos para concluir o processo dela, o mínimo ali de alfabetização. Também é um olhar que a gente pode ter. Em alguns casos isso é legal. Isso faz a gente ganhar tempo. Então eu fico muito dividida mesmo em relação a isso.

Acho que é o dilema que acontece com todas as professoras no final do ano em que você tem que dar o destino.

É porque a gente tem diferentes pontos de partida, não é? Muito diferentes.

Então como é feita a avaliação do primeiro ano? Eles têm nota?

Não têm nota. É ficha de observação.

E aí, a professora preenche?

A professora preenche com muita ajuda das coordenações e das orientadoras pedagógicas.

Essa ficha é igual em todos os Pedrinhos?

Só a última ficha. Tem uma ficha anual no final do ano que é igual para todos os Pedrinhos. É igual, mas é um igual que veio dos grupos de série através das suas coordenações. Por mais que isso não aconteça igualzinho, a proposta é essa.

E aqui em São Cristóvão acontece também assim.

Acontece assim. Aqui mais até, porque é uma unidade que, pela sua história, tem uma participação de professores maior nos processos. Tem outras unidades em que essa participação, às vezes, é um pouco menor.

Ana, quem eram as professoras que alfabetizavam naquele início? Você consegue lembrar os nomes delas? Porque naquele início só tinha em São Cristóvão. Em 1984, só tinha em São Cristóvão.

Só em São Cristóvão. Bom, a Ana Maria Rocha, que hoje está na Literatura no Engenho Novo; a Ana Alice, que sempre passou pelas primeiras séries; a Patrícia Fernandes, que voltou para São Cristóvão agora; Ana Lúcia, que é diretora de Realengo; a Gertrudes, que já se aposentou; a Luiza Maria, que está se aposentando agora, ficou muito tempo também, está aqui em São Cristóvão; a Kátia.

A Luiza e a Kátia são de 84?

A Luiza é, mas a Kátia não. Acho que a Kátia é de 85. A Ana Lúcia é de 85 também. De 84... a Rita Veríssimo, que está aposentada. Eu tenho o contato dela, se você quiser. De 85 e 86 tem a Ana Lúcia, que eu te falei; e a Ana Paula, que está hoje no Humaitá.

Essas todas trabalhavam com a alfabetização?

Não todas em 84. A gente pode resgatar o PPP, PGE, que aí a gente consegue ver quem era do primeiro ano e quem era do segundo ano.

De qualquer maneira, a Ana Alice e a Patrícia estão aí, com acesso fácil.

Estão aí. Isso é fácil de conseguir para você. Pegar o primeiro PGE para você ver a lista de professores de 84 e a gente lembrar quem era do primeiro ano e quem era do segundo ano.

E também é legal porque aí no primeiro PGE também tem alguma coisa falando de Alfabetização.

De primeiro ano. Eu acho que vai ser legal você olhar esses documentos.

Acho que é isso, Ana. Muito obrigada!

Espero que eu tenha ajudado.

ANEXO C - Denise

Eu sou Denise. Eu trabalho aqui no Colégio Pedro II de São Cristóvão desde 1984. Eu tenho uma formação anterior em Matemática. Eu fiz bacharelado e depois licenciatura. Eu já trabalhei com várias turmas de Alfabetização, normalmente acompanhando do primeiro ao segundo ano. Teve uma turma com que eu fui até o terceiro ano. Nos últimos 10 ou 11 anos basicamente eu tenho trabalhado com primeiro e segundo e, às vezes, o terceiro ano.

Quando a gente fala em Alfabetização, Denise, qual a primeira coisa que vem à sua cabeça?

Ler e escrever. Acho que no trabalho de Alfabetização é o principal. É a primeira coisa que vem à cabeça. Tornar a criança capaz de ler e escrever. Agora, ler e escrever o quê? Isso é outra questão, porque tem essa que eu acho que se você pensar bem não se conclui nunca porque a gente está sempre avançando nessa nossa competência de ser um leitor e um escritor melhor. Mas tem aquela fase inicial de que eu já sei ler. As próprias crianças chegam assim: “eu já sei ler.” Elas falam para a gente e eu acho muito engraçado: “Tia, eu já sei ler!” E eu falo: “Eu sei que você já sabe ler”. E elas querem ler para você, para mostrar, “já venci essa etapa”. Elas mesmas já se sentem capazes de ler; se acham leitoras em determinado momento. Eu acho que isso é o principal.

Agora, Denise, vamos lembrar um pouquinho. Em 84, você entrou no primeiro concurso, não é isso?

Isso.

Você já pegou direto a primeira série ou não? Teve turma de primeira série e de segunda série?

Olha só, era isso mesmo, nem era primeiro ano nem era CA. Era primeira série e segunda série.

Era sorteio também?

As crianças ingressaram por sorteio e muita *janelada*.

Já em 84?

Muita *janelada*.

Teve sorteio também para o segundo ano?

Teve.

Segunda série, não é isso?

Era segunda série. Então, o que aconteceu foi que as crianças que entraram na primeira série... Isso eu lembro bem, apesar de eu não ter trabalhado com a primeira série, de ter pegado a segunda série. Tinha na primeira série crianças que estavam alfabetizadas, crianças que não estavam alfabetizadas e algumas crianças que estavam assim... No meio

do caminho. Então teve turma de primeira série alfabetizada, primeira série não alfabetizada e primeira série semialfabetizada. Eu lembro. Tinha esses três *rótulos*, assim. Mas eu não trabalhei com primeira série em 84.

Você já pegou direto segundo ano.

É, segunda série.

E todo mundo sabia ler?

Sim. Todo mundo sabia ler.

Como foi aquele trabalho inicial daquela primeira série? Você não estava aí?

Eu não tenho muita informação, porque eu não me reunia com a primeira série.

E como você foi para o primeiro ano, a antiga CA?

Bom, durante um período daqui da escola, em São Cristóvão, houve um esvaziamento muito grande. Foi quando inaugurou o Pedro II da Tijuca. Nesse período, as pessoas que estavam mais acostumadas a trabalhar com coordenação, essas coisas, muitas saíram porque foram para a Tijuca. Aí, ficou meio esvaziado. Eu não lembro direito a época. E nessa época eu fui para a coordenação porque eu era uma das mais experientes. Apesar da minha pouca experiência, porque eu era nova na época, eu tinha alguma experiência aqui.

Mas aí você ficou na coordenação de quê?

Primeiro eu fiquei na coordenação. Nem sei se o nome era coordenação ou supervisão de terceira série, porque naquela época eu estava na terceira série. Depois eu peguei a coordenação de Matemática. Não lembro por quanto tempo, mas acredito que isso foi no máximo por uns três anos. Aí quando eu saí não fui para a CA, porque naquela época já tinha a CA. Eu fui para o primeiro ano, mas foi o que eu te falei, quando eu fui para o primeiro ano aqui na escola estava um alvoroço, uma confusão, uma discussão, um debate em torno do trabalho de alfabetização porque havia um grupo de pessoas que – eu acho que até em função de influência do município – já procurava fazer um trabalho na linha socioconstrutivista, seguindo as ideias de Emília Ferreiro, e o trabalho aqui da escola era baseado mais nas questões da Linguística, e seguia mais a Heloisa Vilas Boas. Então eu peguei a primeira série. Eram as crianças que vinham desse trabalho da Alfabetização; no meu caso, os meus alunos vinham de uma experiência inicial com socioconstrutivismo. Então eu conversava muito com a professora anterior deles e com as pessoas que estavam trabalhando nessa linha. Aí eu comecei a ler, a me inteirar, fiz alguns cursos e fui me preparando. Eu não sei exatamente quando, porque no início eu fiquei meio receosa em pegar a Alfabetização, mas acho que peguei umas duas turmas de primeira série. Depois disso, e com as conversas, eu via que na primeira série a gente pegava algumas poucas crianças que estavam no meio do caminho e eu conseguia trabalhar com elas e fazê-las avançar no domínio da língua escrita. Se fosse para retomar lá para 84, elas iam ser da turma semialfabetizada. Acredito que sim. E aí foi me dando segurança para pedir uma

turma de Alfabetização num ano desses aí mais para a frente. Eu acho que peguei umas duas turmas de primeira série. Eu não tenho muita certeza. Eu não consultei lá meus dados. E aí eu peguei a primeira classe de Alfabetização logo depois. Então, na verdade, quando saí da coordenação de Matemática fui trabalhar com uma turma de primeira série, porque já tinha muita disputa aqui na escola pelas séries, e a primeira série era a série que sobrava, que ninguém queria. Aí eu falei: “Ah, não vou entrar nessa disputa. Eu vou para a primeira série porque, para mim, qualquer turma está bom”. E aí, chegando na primeira série, eu acabei pegando essas crianças que vinham desse trabalho com socioconstrutivismo. Eu acabei tendo que me inteirar do trabalho anterior para dar continuidade.

Você ficava com dúvida de trabalhar? Você ficava insegura? Como é que trabalhava com aquelas crianças?

Eu acho que dúvidas a gente sempre tem, mas tinha uma troca muito grande. Eu comecei a me informar, comprar livros. Fiz alguns cursos, não sei se foi nessa época ou depois, com pessoas que trabalhavam com isso, oficinas. Eu lembro que fiz curso com pessoas da Escola da Vila, porque essas professoras daqui que estavam começando a trabalhar nessa nova linha de Alfabetização divulgavam esses cursos para as outras professoras do colégio. É. Diziam: “olha, vai ter esse curso não sei onde. Eu vou fazer. Que tal você ir lá e se inscrever também?”. E eu acabei fazendo isso antes mesmo de pegar minha turma de Alfabetização.

Isso foi legal, então.

Foi. Foi um momento muito agitado aqui, nesse sentido. Foi mais ou menos por volta de 91 ou 92.

Aí no ano seguinte você pegou a Alfa.

É. Eu acho que fiquei dois anos com primeira série, 91 e 92, e em 93 eu passei para a Alfabetização.

E aí? Você chegou lá e tinha que ensinar aquelas crianças a ler e a escrever. Por qual caminho você começou?

Quando eu fui para a Alfabetização eu já sabia mais ou menos o caminho a tomar, porque eu já tinha lido muito. Muitos desses livros que a gente lê, como o da Ana Teberosky, têm as práticas. Eu não me lembro de ter feito exatamente o mesmo tipo de atividades, mas você acaba tendo uma noção do que fazer, do que propor. E aqui a gente sempre tem orientação da coordenação.

E a coordenação? Ela estava topando essa ideia da questão do construtivismo ou não?

Sim.

Todo mundo aceitava ou cada um fazia uma coisa?

A coordenação de Língua eu acredito que sim. É difícil lembrar. Mas no grupo da série da Alfabetização havia divergência. Disso eu me lembro muito bem. O que acontecia era que tinha pessoas que ainda eram fiéis, em parte, à proposta que a Heloisa Vilas Boas trouxe para o grupo. Mas começaram a absorver algumas coisas que as outras pessoas estavam trazendo. Então, a proposta ia se modificando um pouco e a coordenação nesse momento não impunha um caminho.

Ela deixava livre.

Ela deixava as pessoas fazerem aquilo em que se sentiam mais confiantes, trabalhar da maneira que achavam melhor, até porque essas pessoas não eram novas nas séries. Então já tinham uma história no trabalho de Alfabetização que, de certa forma, estava dando certo.

A Heloisa veio aqui diretamente dar curso?

A Heloisa Vilas Boas, sim. A gente teve um período de assessoramento.

Com ela pessoalmente?

Sim. Nessa época a gente vendia férias. Então, em fevereiro, a gente fazia cursos direto, com a Heloisa, que eu nunca fiz porque isso foi anteriormente, quando eu estava na coordenação da Matemática. Eu fiz curso de Matemática com a Diva. Então, a gente fazia os cursos em fevereiro direto, com essas pessoas que davam assessoria, e durante o ano, eu não lembro qual era o dia da semana, tinha um dia da semana que a gente dobrava, mas não ficava na escola. Não ficava na escola porque a assessoria não era aqui. Era na Tijuca. E a gente ia para Tijuca e tinha assessoria com esses profissionais que tinham dado o curso no início do ano ou com a equipe deles. Eu lembro que a Diva tinha uma equipe.

De Matemática era a Diva e de português era a Heloisa Vilas Boas.

Isso.

Elas eram ligadas ao estado ou ao município?

Eram. Tinham alguma coisa lá no estado ou no município.

Esse contrato acabou, e aí vocês começaram a fazer o que quisessem, e a estudar.

Quando acabou, a coordenação ficou mais presente. A coordenação passou a dar os encontros com mais frequência do que no período anterior. A minha memória é um pouco confusa, um pouco lenta para lembrar esses detalhes.

Depois disso, você entrou para o primeiro ano, que aí já era coordenação diária, e a orientadora pedagógica que direcionava.

Isso. E a figura da Heloisa já não estava mais aí. O trabalho já tinha se modificado, porque... Não sei se você conhece a Heloisa. Eu não a conheço, mas as pessoas falam que ela é uma pessoa que impõe muito as coisas, um pouco autoritária. Eu não sei por que eu não fiz nenhum curso com ela.

Eu também não conheço a Heloisa.

Então, eu acho que quando ela estava aqui, as pessoas não tinham coragem de ousar ou de pelo menos informar a ela o que estavam fazendo. Mas ela saiu e as pessoas começaram a procurar outros caminhos. Porque já tinha coisas de que as pessoas discordavam. É normal isso. Mas com ela era um pouco difícil sair daquela camisa de força que ela colocava nas pessoas. Isso eu estou falando porque ouvi dizer, eu não fiz nenhum curso com ela.

Aí você já passou um tempo bom dentro da Alfabetização, pulando só do primeiro para o segundo.

E, às vezes, para o terceiro ano.

O que uma criança precisa para ter sucesso na alfabetização?

Eu acho que o principal é o interesse. Desejo de aprender a ler e a escrever. Acho que isso é o principal. Agora, o que ajuda muito é a experiência prévia que essa criança tem com a leitura e a escrita. O contato que ela já tem, mesmo se ela não sabe ainda. Não é com a leitura e a escrita, é com a cultura escrita, com o que socialmente ela já teve contato nessa questão do ler e escrever em casa, principalmente, e nos ambientes que ela percorre. Mas eu acho que o fundamental é o desejo, porque, se a criança tem desejo, ou se a gente consegue fazer com que essa criança, que às vezes chega sem esse desejo, mas aqui na escola a gente consegue oferecer tanto material, enriquecer esse ambiente, que ela passa a desejar aprender a ler e a escrever, ela vai ter sucesso. Normalmente eu vejo assim. Normalmente ela tem – a não ser, também, alguns casos especiais, de criança que tem problema de dislexia ou algum outro problema de aprendizagem sério, que aí apesar, de todo esse ambiente, é difícil. Mas essas são exceções.

Além da aula que a criança tem aqui, que é o núcleo comum, as atividades, que outro espaço é oferecido a ela para essa ajuda, para que essa alfabetização aconteça, para que esse desejo seja despertado?

Olha só, para todos?

Para todos.

Por exemplo, esse ambiente é maravilhoso, especialmente, quando a sala de leitura está funcionando. Com a sala de leitura como aconteceu ano passado, é um ambiente maravilhoso. As outras coisas a gente que tem que trazer. Tem que trazer jornal. Tem que trazer cartazes. O professor tem que ir trazendo todo o material que ele puder que circula socialmente de cultura escrita para a sala. E eles também trazem. As crianças trazem muita coisa também.

O apoio acontece também no primeiro ano? Também na Alfabetização?

Acontece.

Dentro de sala ou fora de turno?

Isso depende do professor. Geralmente é dentro do horário em que a criança estuda. É muito difícil não ser. Avalia-se que para criança pequena ainda ficar num horário extra é ruim, improdutivo; eu sou contra. Tem gente até que não é. Agora, se é dentro da sala ou fora da sala, também aí depende do professor. Depende da turma. Porque tem turma que é mais agitada, então se avalia que com a própria movimentação da turma a atenção da criança do apoio vai ficar muito dividida. Então, se opta por tirar da sala. De forma geral, nas minhas turmas eu prefiro que seja aí na sala. Tipo uma ajuda que aquela criança recebe, às vezes, a criança recebe da professora de apoio e às vezes não. Ela recebe ajuda minha mesmo e a professora de apoio fica mais orientando o resto do grupo (que não está precisando de apoio). Mas isso varia um pouco.

Mesmo assim ainda acontece de ter criança retida?

Sim.

O que aconteceu? O que leva uma criança a ficar retida?

Difícil.

Fala do seu jeito. O que você acha que é? Isso já aconteceu com você?

Já aconteceu comigo, mas já tem um tempinho. Eu tenho uma tendência a acreditar que, se a criança está no meio do processo, um pouquinho mais para lá do meio, o melhor lugar para ela é o segundo ano. E como, Rejane, eu costumo acompanhar minhas turmas, eu já vou sabendo quem está lá e como chegou até ali. E de que tipo de mediação aquela criança precisa para avançar ou para desenvolver certo tipo de proposta. Então a minha tendência tem sido aprovar mesmo aqueles que não estão lendo tudo, não é bem tudo.

Uma criança para ser aprovada precisa saber o quê?

Ano passado eu estava com a Alfabetização; qual foi o parâmetro de leitura? Pelo menos esses livros bem simples da coleção Estrelinha, que têm basicamente palavras do padrão consoante-vogal. Ano passado foi isso que eu lembro, que foi o mínimo do mínimo. E isso, Rejane, basicamente quase todas as crianças conseguem. Quanto às crianças que não conseguem, bate uma suspeita na gente de que tenha algum problema ali, e geralmente tem tido. Alguma deficiência de aprendizagem mesmo, que pode estar ligada só à linguagem, mais essa coisa da dislexia; às vezes, é uma coisa mais geral. Isso eu estou tentando lembrar. Agora, quando eu comecei a trabalhar com a Classe de Alfabetização, nas minhas primeiras turmas, eu tive mais crianças retidas. Eu não lembro direito, mas me parecia que elas terminavam o ano muito próximo de uma escrita pré-silábica. Então o avanço era muito pequeno. Mas agora é difícil saber até que ponto era problema. Não, teve um. Uma dessas crianças com certeza tinha dificuldade porque foi se manifestando durante o ano todo, e até o quinto ano. Aliás, todas essas crianças, ou a maioria delas (não posso dizer todas), tiveram problemas, pelo menos aqui no Pedrinho – porque no Pedrão não dá

para acompanhar toda a vida escolar delas. Agora, hoje em dia é meio difícil avaliar até que ponto foi mau começo, mas não deve ter sido só isso, não.

Porque são vários fatores.

É. Agora, o que é ruim, Rejane, é que a gente percebia que normalmente essas crianças são aquelas que até em casa não têm contato com a cultura escrita, que isso para elas é muita novidade. Não é só cultura escrita, não, é com a cultura escolar mesmo, com as coisas que se aprendem na escola. Você vê que parece que elas chegam defasadas. Estou falando assim de conhecer de cor, de saber contar, coisas que na pré-escola, se elas tivessem feito, ou se elas tivessem feito uma pré-escola razoável, elas já deveriam saber. Eu me lembro de um aluno que me chamou muita atenção. Ele não conseguiu ser aprovado no final do CA. Ele chegou com muitas questões relacionadas a lateralidade, invertia letras, até a letra A (de caixa alta), copiava de cabeça para baixo. Ele não fixava a imagem. Não sei direito o que é isso. Então, assim, são coisas que parece para a gente muito além e ele estava muito aquém do mínimo que a gente esperava para continuar ali o básico da alfabetização. Nessas crianças é muito difícil. Ano passado eu tive um aluno que também chegou assim com essa dificuldade para escrever a letra "A", de não saber copiar da esquerda para direita, mas esse meu aluno do ano passado, com a minha experiência anterior, chamou-me logo a atenção. Chamei logo a mãe. E ele não vinha de um ambiente familiar tão carente nessa parte da cultura escrita. Antes de eu chamar, a mãe já veio falando: "olha, percebo que ele está muito aquém porque ele não sabe escrever o nome, algumas coisas assim". E ela também começou a ajudar, e a gente fez uma parceria e eu a chamava sempre e ela vinha sempre que podia. E ela tinha conhecimento para ajudar. Porque nem sempre é assim. Geralmente essas crianças que a gente acaba retendo vêm de um ambiente difícil. Às vezes os pais são analfabetos. Eu me lembro de uma aluna minha que os pais eram cegos. Ela também ficou retida. Ela tinha dificuldade, e na casa não tinha livro, não tinha nada para se ler. Isso em anos anteriores. Ela teve contato com essa parte escrita aqui na escola, mas como os pais iam ajudar? Eles não tinham como. Então é difícil. Era difícil para ela ter ajuda. A ajuda que ela teve foi só aqui na escola, mas foi pouco. Ela não conseguiu também. Então, normalmente é isso. Tem um ambiente familiar que não ajuda muito assim, de já trazer as informações para a escola e de estabelecer essa parceria com a família, porque a família não tem como ajudar. Mas eu acho que não são só esses que ficam retidos não. Tem ainda algumas coisas que a gente não entende. A gente não dá conta de tudo. Felizmente é uma minoria. Quase todos conseguem.

Dentro da sua trajetória o que você acha que te marcou dentro da sala de aula alfabetizando? Que experiência ou situação que você viveu que nunca mais esqueceu como alfabetizadora?

Olha, Rejane, o que mais me marcou foram os desafios que tive que enfrentar. Talvez, essa minha atração pela Matemática tenha relação direta com essa minha atração pelos desafios. Então poderia citar algumas vezes em que essa tarefa de alfabetizar foram especialmente desafiadoras. Uma dessas vezes foi quando nós fizemos uma greve que durou mais de três meses. Então, mesmo depois repondo os dias parados, eu não tive o mesmo tempo que costumava ter para alfabetizar as crianças, pois a reposição se deu também nos dias de sábado e nos dias que, pelo calendário anterior, seriam enforcados. Sem contar, é claro, com a interferência da interrupção do trabalho que aconteceu por causa dessa greve. Também me lembro do desafio que foi para eu alfabetizar algumas crianças que hoje seriam consideradas alunos de educação especial. Uma delas era um menino que anos depois foi diagnosticado como portador de Síndrome de Asperger.

Escolha uma música, ou uma imagem, ou uma foto, ou um poema que te faça lembrar a alfabetização. Escreva o motivo da sua escolha em breves palavras.

Bem, a música que me lembra o trabalho com a alfabetização é BÊ_A _BÁ do Toquinho. O motivo é meio óbvio e não é nada poético. Praticamente em todos os anos que alfabetizei essa música foi trabalhado com as crianças para discutir com elas a importância das letras do alfabeto para alfabetização. Normalmente, essa música fazia muito sucesso com as crianças por causa de seu ritmo dançante.

Hoje, se você tivesse que resumir, como você diria que é o trabalho de alfabetização no Pedro II?

Primeiro, é difícil falar do trabalho de todo mundo. Eu acho difícil porque nós temos nossas especificidades. Eu acho que tem uma linha comum, sim, mas tem as especificidades. Mas eu vou tentar falar do trabalho de Alfabetização que eu, Denise, desenvolvo aqui no Pedro II. Eu acho que é um trabalho que busca aumentar nas crianças o desejo de lidar com a cultura escrita, tanto aqui no ambiente escolar quanto fora da escola. Porque o que ele traz de fora da escola também é muito importante, busca acompanhar o desenvolvimento que ele vai tendo nesse percurso dele de construção de língua escrita e de fazê-lo avançar também buscando que ele conclua o ano conseguindo ler pequenos textos. Eu falei ali do padrão CV (consoante/vogal), mas não só esse tipo de texto, porque isso é pouco. A gente quer mais; quer que ele leia textos e compreenda variados tipos de textos e que escreva de uma forma que consiga se comunicar, mesmo com algumas falhas, claro. A gente pode até desejar, mas não espera que seja uma coisa assim sem falhas, um texto sem falhas, mas um texto em que ele consiga comunicar as suas ideias.

São os seus objetivos, quando você pega uma turma, que a criança saia assim. E, na verdade, a gente trabalha para a criança ter sucesso. Denise, obrigada!

ANEXO D – Marta

Marta, eu quero que você se apresente, me conte sobre o trabalho que realizou na dissertação, tudo que você fez para elaborar a história do Pedrinho; sei que você trabalhou com memórias de pessoas que estavam naquele momento de fundação, então queria que você me contasse como e por que o Pedrinho existiu.

Na verdade, o meu trabalho não pretende ser a construção de uma história do Pedrinho, o nome inclusive é: *E ao Pedrinho: tudo ou nada? Construindo uma memória possível*. Na verdade eu estou trabalhando com a ideia de memória; existe toda uma discussão sobre isso, a memória é uma coisa viva, que se modifica, que se reatualiza, eu estou trabalhando em cima dessa premissa. Eu não pretendi contar uma história oficial ou verdadeira sobre o Pedrinho. Eu pretendi possibilitar a construção de alguma memória, porque o meu trabalho veio desse *buraco* que muita gente sinalizou antes de mim lá na escola; se você ler as dissertações de várias pessoas que procuravam coisa sobre o Pedrinho, quase todo mundo sinaliza a mesma coisa: não existe nada sobre o Pedrinho, existe nada sobre o Pedrinho, vai-se ao NUDOM – que tem um acervo maravilhoso, que tem um pessoal competentíssimo, que entende do riscado – e não tem nada sobre o Pedrinho. Então meu trabalho veio daí. Por que não tem nada sobre o Pedrinho? Até quando não vai ter nada sobre o Pedrinho? Então veio neste sentido: primeiro, de entender por que não havia nada sobre o Pedrinho. Por que, numa escola que tem um Núcleo de Documentação e Memória, que tem toda uma história, que valoriza a memória, que valoriza toda essa trajetória, não se registra essa história do primeiro segmento, não se cuida disso; que coisa é essa? Veio também aliado ao sentimento que eu sempre tive como professora de lá, desde que eu entrei. Que o Pedrinho era uma coisa diferente, era meio que o “patinho feio” do Pedro II. Que tratamento era esse? Quem eram essas professoras? As Pedretes, as Pedrocas, os apelidos, ah, elas são do Pedrinho, que coisas estranhas eram essas? Aí, juntando essas coisas, eu fui procurar construir esse trabalho. Na verdade, eu trabalho com análise do discurso. Eu trabalho com análise dos discursos oficiais, o pouco que existe sobre o Pedrinho. As palavras do diretor que tem nos PGEs (Plano Geral de Ensino), três PGEs (84, 85, 86), três revistas *FACTAs* daquela época, que, segundo o que me informaram, naquela época era feita por um funcionário formado em Comunicação, então naquela época a *FACTA* trazia mais do que do que só falar de fatos institucionais, que era o único veículo de comunicação, então analiso esses documentos e trabalho com sete entrevistas em que eu procuro ouvir as pessoas acerca disso, né? Aí você quer que eu fale um pouco da história do Pedrinho?

Quero que fale o que você descobriu com esse trabalho.

Bom, eu entrei lá em 1987. O Pedrinho já estava no seu ano de consolidação, foi quando o da Tijuca foi criado. O que é interessante, olhando pra atrás, se você pensar bem hoje, a escola tinha três anos. Tinha sido implantado em 84 em São Cristovão, 85 no Humaitá, 86 no Engenho Novo e em 87 estava implantando na Tijuca. A impressão que a gente tinha quando entrava era que era uma escola ohhh (estalando os dedos, dando um sentido de tempo).

Antiga?

É. Eu sabia que não era, era tudo tão construído, mas era uma estrutura que contrastava com aquilo tudo que a gente via no município [referindo-se à rede escolar do município do Rio de Janeiro] era tanto apoio, tanta coisa. Embora tivesse as assessorias e o trabalho pedagógico em construção, você não tinha essa impressão. A impressão era de que o trabalho da escola estava tateando; hoje eu digo: a escola estava tateando. Pegaram assim, os cinquenta professores que entraram e mandaram fazer o plano de ensino. Que foi um plano muito bom, e não vou dizer que não foi. Mas partiu daquilo ali, daquele grupo, o pessoal do Pedrão não participou disso, e a atual diretora geral falou disso na festa dos 25 anos. Ela menciona isso, a decepção com que os professores receberam a notícia de que não participariam, que seria tudo construído pelas pessoas novas que entraram. Quer dizer, acho que isso já é um indício dessa... rivalidade.

Você acha que foi o que gerou essa separação?

Claro, claro. O que pra mim foi assim, novidade, que eu não sabia, quer dizer, eu sabia que o Pedro II tinha tido assim um momento... Mas, eu não estudei no Pedro II, então eu não tenho essa história pregressa de Pedro II como quem foi estudante lá, eu não tinha. O Pedro II estava vivendo uma crise terrível, pelo que eu pude olhar assim da história do Pedro II, me parece que foi a pior crise que o colégio passou. Por causa da Lei 5.692/71, por um lado, que impedia o exame de admissão; por outro, havia uma crise de gestão interna. A escola estava esvaziada, os professores estavam... Isso o professor Choeri diz nesse livro dele (CHOERI, Wilson. *Colégio Pedro II de ontem, hoje e futuro: uma visão e análise crítica e prospectiva*, de 2009); ele até usa a expressão do "cone de sombra", a escola estava entrando num ostracismo mesmo e estava correndo o risco de se tornar uma escola de segundo grau. Além disso, o segundo grau, naquele momento, a proposta era ser profissionalizante, que era outra coisa que não vinha de encontro ao desejo do Pedro II e da história; se você observar os discursos todos, sempre se fala em ensino humanista, em ensino propedêutico, é a tradição do Pedro II, não é o ensino técnico. Hoje até existe o EJA (Educação de Jovens e Adultos), outros caminhos aí, mas o forte do Pedro II é esse, e há um discurso que circula em torno disso, de valorização disso. Então eu acho que o Pedrinho vem e pra mim ele foi uma moeda de troca. A gente implanta a lei em um aspecto e se livra do outro. A gente não implanta o profissionalizante e implanta o primeiro segmento. Acho

que teve o desejo do professor Tito, eu mal o conheci, mas é como as pessoas falam. Ele era ex-aluno da escola, ela estava muito insatisfeito, ele pegou a escola em 1979 em uma crise terrível, nomeou o professor Choeri para a secretaria de ensino. Ele, o professor Choeri, traçou uma série de planos, tais que ele chamou de plano piloto, mas isso tudo tem naquele livro dele, de medidas moralizadoras; pelo que se diz nas entrevistas, os professores catedráticos não davam aula, pagavam uns garotos pra darem aula no lugar, aquelas coisas que a gente imagina. Então eu acho que foi uma conjunção de fatores externos e internos, que havia necessidade de tomar uma medida para colocar o colégio no eixo. Não se podia fazer exame de admissão, tinha se tentado um convênio com a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, não deu muito certo, começou a haver venda de vaga, coisas que a gente sabe que, infelizmente, acontecem. A pessoa colocava seu filho na escola pública no último ano do primário pra ele ser bom aluno, entendeu (risos), pra ele ir pro Pedro II, porque os que tinham conceito A iam, e começou a correr boato de que havia venda de vagas. Não foi apurado, não se chegou a nada, mas aí... Quer dizer, o concurso se manteve. De um jeito ou de outro eles conseguiram um jeito de manter o concurso. Mas eu acho que já não tinha mais, naquele momento não podia ser a grande entrada. Havia o receio de o Pedro II se tornar uma escola de segundo grau. Eu acho até que, pelo caminho que o segundo grau estava tomando e pela tradição da escola desde 1987, e aquela história toda. Então eu acho que juntou isso tudo e se criou o Pedrinho. Mas essa criação do Pedrinho é muito interessante, porque o Pedrinho se liga diretamente à Direção Geral, pelo que dizem as entrevistas, né, eu estou falando assim, porque eu não procurei, não estou aqui checando as informações nem é esse meu objetivo, obter uma verdade; eu trabalhei com discursos. Então eu ouvi uma fala de que o secretário de Ensino, que era o professor Choeri, não aceitava o Pedrinho naquele momento, e havia uma insatisfação, uma briga. De que aquilo não ia dar certo, que aquilo não era para o Pedro II, que o Pedro II não tinha aquela tradição. Como é que ia ter criança pequena na escola, e bibibababá e não sei o quê. Então eu acho que isso tudo também veio tornar o Pedrinho meio... uma coisa meio à parte. Ele se vinculava, muito embora, entre aspas, “devesse ser vinculado” à Secretaria de Ensino, ele não passava pela Secretaria de Ensino. Tudo era direto com o professor Tito. Isso é o que é dito agora, ele dava, pelo que as pessoas relatam, a maior liberdade. As pessoas criaram seus planos de ensino, se reuniam, os relatos das professoras são muito interessantes, porque dão conta de coisas assim, que eu acho que não devem se perder mesmo e que outras pessoas devem trabalhar em cima disso até com outras perspectivas, porque é uma história muito rica. De gente que ficava fora do horário, que trabalhava sábado, que construiu uma escola, alguém diz assim, constrói uma escola. Aí a pessoa vai sentar, ia pensar nas entrevistas, as pessoas contam isso com muita alegria, com muita empolgação. A possibilidade de construir uma escola e

de ter um aval. Claro que esse aval tinha uma contrapartida que também tem lá no meu trabalho, em alguns momentos ele batia na mesa e dizia: “não é assim que faz”. Claro, a gente sabia que era uma maneira de dar uma controlada. Estava-se vivendo o fim da época da ditadura, mas ainda era ditadura, mas são as contradições também. Num momento de ditadura, você dizer: “construam a escola”, até porque é uma visão interessante. Porque, se não havia na escola gente acostumada ao primeiro segmento, você tinha que dar pra quem? Pra quem chegou à escola e veio pra construir, podia-se talvez ter criado uma assessoria, ter convidado alguém de fora antes, mas não sei por que razão não se fez. Então essa história que se tem do Pedrinho, que, pra mim, ela explica outras coisas, da unidade São Cristovão hoje. Ela me faz entender até uma certa fama que a unidade de São Cristovão tem, de que São Cristovão sempre desfrutou dentro da escola, de ser meio rebelde e tal. Hoje eu fecho na minha cabeça que uma unidade que se formou como a unidade São Cristovão se formou já foi determinada estruturalmente assim, ela é uma unidade que, pela própria história da formação dela, não vai aceitar as coisas vindas de cima. Porque ela teve a escola na mão, no início, no seu nascedouro, né? Então eu acho que esse é um exercício que você não tira das pessoas, é uma experiência que você não tira e que eu acho que de certa maneira esta impregnada naquela escola; por mais que o grupo mude, ela ainda está lá, impregnada. Uma escola que se criou a partir das pessoas e tem alguns relatos, nas entrevistas que eu fiz, muito interessantes do encontro de cinquenta cabeças pensantes, em que cada um pensava de um jeito e as negociações, que, claro, que a gente sabe que deve ter tido mil questões, mil questões de poder, quem pode mais, quem fala mais alto. A gente sabe que isso tudo teve, não tem uma fantasia utópica de que foi tudo maravilhoso, lógico que não é isso. Mas, assim, eu acho que deve ter sido uma experiência muito interessante e muito rica. E acho que é uma escola que tem uma história bonita para uma escola. Por outro lado, por que se apaga essa história do Pedrinho? Por que o Pedrinho é sempre *en passant*? Quando você vai pra um... Eu fui para um encontro de Educação e estava lá presente uma pessoa do NUDOM que veio falar sobre o trabalho dela. Era um encontro de patrimônio, um encontro de outro caráter, não era exatamente de Educação, o Pedro II vinha mostrar o seu trabalho, o que o Pedro II faz em termos de patrimônio, o que o Pedro II montou de museu, até para ensinar outras escolas. Existem outras escolas, conheci outra que, em Campos, também tradicionalíssima, que diz que o sonho deles é ser o Pedro II (risos) nesse sentido, ter um grupo de documentação e memória. Mas a luta que é isso numa rede estadual, numa rede municipal, nossa, que loucura! E ela apresenta a história do Pedro II, apresenta aquilo tudo e, quando chega à década de 70, pá. Parou. Eu estava lá assistindo, não interpelei, houve até quem interpelesse, mas é interessante. Quando chega naquele momento da crise, quer dizer, eu hoje compreendo, não dá pra falar daquela crise. Porque foi uma crise.

Não foi só uma crise provocada pela lei, mas a escola estava ruim, estava com pouca procura, e isso não combina com a história que se quer contar de Pedro II. E aí o Pedrinho também vem no bojo de medidas moralizadoras, também não podia ser muito bem recebido, não é? Nada que vem (risos) no bojo de medidas moralizadoras num momento crítico pode ser bem recebido. Claro que muita gente fez a autocrítica depois, acho que até o diretor, inclusive. Acho que até o professor Choeri, depois, era um ardente defensor do Pedrinho, mas eu acho que isso é uma coisa que fica e que ainda não... eu percebo que ainda não se incorporou ao discurso; o Pedrinho ainda não se incorporou ao discurso. Acho que à prática da escola, mas no discurso oficial ainda não se encontrou uma narrativa que abarque, essa é a sensação que eu tenho.

Mesmo agora, com a Vera?

É, eu ainda não vi, assim, acho que com os vinte e cinco anos do Pedrinho, teve uma chamada de atenção, houve um movimento de comemorar e tal, e acho até que há um caminho, há uma luz no fim do túnel, porque o pessoal do NUDOM já procurou a chefe de departamento, no final do ano passado, né, e está preocupado porque tem muita gente indo lá pedir material, perguntando onde estão as coisas do Pedrinho (risos), e não tem nada do Pedrinho. Eu inclusive bati em tudo que é porta, chegaram a me dizer “a senhora vai procurar o professor Choeri, alguém levou pra casa, tem nada, não”. O professor Choeri disse inclusive isso, não tem nada, foi feito na marra. (risos) O Pedrinho foi feito na marra, inclusive em um dos discursos dizem que foi o MEC que pediu, não teve nada de sugestão de MEC. Foi o professor Tito que pensou nisso, que as crianças já viessem do Pedrinho, já viessem trabalhadas para o Pedro II, já chegassem no quinto ano, que agora é sexto ano, como cria do Pedro II.

Entendi. Você entrou em 87?

Entrei.

E você já tinha a experiência do município?

Já. Eu já tinha trabalhado em escola municipal, já tinha trabalhado em DEC, já tinha trabalhado em escola particular e trabalhava nessa escola até sair quando passei pro Pedro II.

E aí, quando você chegou, já começou a trabalhar com alfabetização?

Não. Minha história com alfabetização é um pouco complicada; vou tentar resumir, porque é uma história triste, como a maioria das histórias, que começa triste, mas que tem *happy end* (risos), como a maioria das pessoas que alfabetizam. Eu, quando entrei para o município, eu me formei em 75, mas tive uma adolescência muito complicada e não fiz aquele concurso do ano seguinte e fui trabalhar numa escola particular aqui na Tijuca, porque no município tinha isso, tinha ano que as provas eram pra trabalhar em Sepetiba, Inhoaíba e tal. Naquele ano em que eu me formei a prova era para esses lugares e eu não estava bem. Estava

passando por problemas emocionais, e eu sabia, eu não vou, não vou conseguir ir e não vou nem fazer. Aí, no ano seguinte, eu dei sorte que aí a prova era cá e tinha vaga até para o primeiro DEC, que é aqui no Centro. Não fiquei tão bem colocada assim, fui pra Olaria, mas Olaria é tranquilo, ali pertinho de Vila Cruzeiro. Dormia no ônibus e ia parar na Vila Cruzeiro. Eram outros tempos. Fui trabalhar em Olaria; quando eu cheguei lá, fui a primeira do concurso a chegar naquela escola. A diretora me recebeu e falou assim: “Tem doze turmas, todas do primeiro ano, pode escolher”. Eu fiquei desesperada, porque eu tinha feito o Normal meio complicado, tinha uma professora que era de Métodos e Processos de Alfabetização que era meio louca, e eu não tinha vontade de alfabetizar. Então aquela matéria eu fiz, passei, fiz os trabalhos, aquela chatice do *Sonho de Talita*, mas eu confesso que eu não me envolvi com aquilo como eu me envolvia com a Sociologia, como eu me envolvia com a Psicologia, como eu me envolvia com milhares de matérias; em Métodos e Processos de Alfabetização eu não gostava da professora, aí não me envolvi. Aí veio um arrependimento terrível. Falei: “Ai, meu Deus do céu, deveria ter aprendido alguma coisa! (risos) Agora eu estou aqui”. Aí ela me deu uma dica muito gentil: “Você quer um conselho? Como você é a primeira a chegar, pega a 101, que são os mais novinhos.” Porque era aquela arrumação, né, na 101 os que têm cinco, seis anos, e na 106 eles têm sete e oito, e na 112 (risos) eles deviam ter catorze. Era tipo isso, ela falou: “esses são novinhos, estão começando, é mais fácil pra você”. Eu peguei a 101, uma turma linda, eram fofíssimos. Aí mandaram pro DEC, porque no DEC tinham dito que todo mundo ia alfabetizar na “abelhinha”. O que eu, vou te falar sinceramente, não achei ruim. Não vou te falar que eu achei ótimo, mas, gente, eu não sabia o que fazer. Eu tinha dezessete anos, saí do Normal daquele jeito, te dão uma turma com quarenta crianças, numa escola nova, que acho que agora é até um CIEP. A sala era até grande dessas escolas grandes, que não tinha armário, era uma bancada embaixo da janela. Com quarenta crianças que nem tinham passado pelo Jardim de Infância (Educação Infantil), porque Jardim de Infância no município, naquela época, quase não existia. Era a Barbara Ottoni (na Praça da Bandeira), mais um ou outro e tal. Então, tinha criança que nem sabia pegar lápis. Aí eu fiquei contente: “o DEC vai dar um apoio, ele vai dar a ‘abelhinha’ pra gente”; aí a gente foi pra fazer o curso da “abelhinha”, aquilo já tinha... Eu fazia faculdade de Letras. Aquilo já me bateu mal, um monte de coisa ali já não me desceu, mas era aquilo. Eu me lembro de ir à feira procurar a tal da dália, porque como é que eu ia trabalhar com dália se as crianças não sabiam o que era dália, nem eu sabia que flor era essa? Eu ia pra feira e nem dália tinha pra vender na feira. (risos) E tinha que levar a dália pra escola porque o D começava com a dália, um inferno. (risos) Bom, resumo da história, no final do ano eu tinha duas crianças lendo, alfabetizadas, duas crianças que liam e me deixavam louca porque diziam assim: “mas é com z, e por que você coloca s?”, aquela coisa da ortografia. Mas só duas crianças

lendo, eu fiquei desesperada. Aí aconteceu uma coincidência. Na faculdade tinha um professor que era amigo da minha mãe e era vereador. Ele me encontrou na faculdade, perguntou como eu estava. Eu disse que estava muito infeliz, que eu chorava todos os dias porque as crianças não liam, era dezembro, e você ficava esperando o *pulo do gato*. Cadê o *pulo do gato*? Eu não sabia dar o *pulo do gato*, eles também não ensinavam, ensinavam a aplicar aquela cartilha e faltava... Não vou dizer que faltava empenho, porque eu trabalhava em casa pra caramba. Faltava sei lá, maturidade, não sei, mais facilidade no trato com as crianças, para saber que não bastava ficar naquele ddddd, fffff, aquela coisa chata. Aí ele me convidou pra ir para a Câmara Municipal, trabalhar com ele, cedida, eu fui. Entreguei o ano naquele sofrimento, todo mundo da escola disse que era assim mesmo, imagina, ninguém se alfabetizava no primeiro ano mesmo, eles eram muito novos, e para isso existiam as doze turmas, porque eles iam ficar repetindo, repetindo; (riso) ninguém disse, mas era mais ou menos isso, estava implícito. Nossa, eu saí corrida da escola, eu achei que minha carreira de professora tinha acabado ali. Aí eu fui trabalhar na Câmara, me afastei da escola, terminei a faculdade e tomei pavor. Disse que nunca mais eu alfabetizava na minha vida. E me enchi na Câmara, por que aquilo também não era pra mim, não gostava, me aborreci e tal. Pedi pra voltar pra escola, aí fui tratada como uma celebridade. Porque ninguém entende que você vai sair da Câmara Municipal onde você ganhava o seu salário de professora mais uma gratificação que era igualzinha ao seu salário só porque você estava na Câmara. Ninguém entendeu por que eu estava voltando; quando eu voltei para o DEC eu era uma coisa. “Você saindo da Câmara? Nossa, você tem coragem!” Porque o máximo que as pessoas fazem quando se indispõem com um vereador é arrumar outro lugar na Câmara pra trabalhar, pelo menos era assim naquela época. Eu não, eu voltei pra dar aula, “Chega!”, aquele momento passou. Até porque eu tinha ido pra fazer um trabalho legal, eu não estava fazendo trabalho burocrático, eu tinha ido para fazer a programação cultural da Câmara, então eu trabalhava com arte, contratava orquestra, era muito legal. Aí, quando isso mixou, eu saí fora e voltei para a mesma escola, mas não peguei alfabetização, porque aí tem aquela coisa da antiguidade, se está voltando, aí já tem outro infeliz que chegou depois de você e que vai pegar alfabetização. Então eu nunca mais peguei alfabetização, trabalhei lá, fui removida, aí abriu um novo DEC, eu trabalhei no DEC com cinema, trabalhei naquele projeto Municine [um projeto do Departamento de Cultura do Município que trabalhava com película super-8 nas escolas e as crianças faziam filmes] fazendo cinema com criança, trabalhei no STAC (Setor Técnico de Apoio que havia nos DECs, ligado à área da Cultura); visitava escola, foi muito legal, uma experiência maravilhosa; aí depois eu vim aqui e pedi remoção. Já tinha ponto suficiente pra pedir remoção, então eu pedi remoção, mas ainda voltei para aquela escola, dei aula de novo, depois pedi remoção e vim pra cá pra baixo. Já tinha terminado Letras, estava fazendo

Pedagogia, estava grávida do meu primeiro filho, aí eu vim trabalhar aqui no Estácio. Cheguei aqui e só pegava terceiro ano, quarto ano, terceiro ano, quarto ano, segundo no máximo, alfabetização nunca. Aí conheci muita gente que trabalhava com o método natural, fiz amizade com algumas pessoas, gostei. Aí a escola abriu um jardim de infância, não tinha ninguém querendo e tinha uma menina de quem eu gostava muito que me incentivou: “Pega o jardim comigo”. Ela tinha um trabalho legal, e eu tinha pavor, tinha medo, não tinha feito adicional. Aí eu fui, peguei o jardim com ela e foi uma experiência maravilhosa, me apaixonei por aquilo, aquilo que antecede a alfabetização, aí você começa a ficar com aquela vontade, mas não me arrisquei. Aí passei para o Pedro II. Fiquei nas duas, aí nesse período no Pedro II eu pegava sempre série alta, porque eu tinha 20h. Mas não dava pra ficar nas duas, eu tinha filho pequeno; acabei abrindo mão do município e pedindo dedicação exclusiva no Pedro II. Aí eu fui para o segundo ano e fiquei lá um bom tempo, porque naquela época os métodos de escolha não eram tão transparentes, então eu chegava e dizia: “Ah, eu queria literatura”. Aí alguém respondia: “Ah, a gente queria muito você na literatura, mas a gente precisa tanto que você fique no segundo ano!”. E eu fui ficando no segundo ano um tempão e gostei. Aí meu filho entrou pra lá, foi aluno da Regininha. Aí eu tinha feito as assessorias com a Heloisa Vilas Boas, eu tinha ficado encantada com aquilo tudo, com aquelas assessorias da Heloisa, em 87, 88 acho que até 89. Aí eu falei: “Caramba! Eu acho que eu tenho coragem de alfabetizar. Fazer um negócio desse eu quero”. Aí meu filho se alfabetizou quando ele foi para o primeiro ano, mas a alfabetização lá na escola era difícil ainda, no Pedrinho, né? Era um negócio engraçado, Alfabetização era uma coisa assim, ame ou odeie. Na escola em que eu trabalhei no município aqui embaixo também era assim. As pessoas que queriam alfabetização só queriam alfabetização e não saíam dela, se encastelavam, e lá no Pedrinho era a mesma coisa. Mas, naquele ano, não sei o que aconteceu que deu um vácuo, mudou a direção, estava tudo diferente; aí deu uma chance e eu falei: “eu quero, vou alfabetizar, eu tenho que resolver essa história”. Isso quando, em 77, quando eu entrei para o município, e fui alfabetizar de novo era 90 e, sei lá, acho que foi depois de 91, foi 92. Aí eu peguei uma turma, fiz o trabalho da Heloisa, só que a minha vida com alfabetização era uma vida complicada, né. Quando eu fui para a alfabetização, as pessoas no Pedro II já estavam saindo da metodologia da Heloisa. Já estavam caindo de pau na metodologia da Heloisa e já estavam trabalhando nas bases da Emilia Ferreiro, da construção da escrita, todas aquelas reflexões. Eu acompanhei um pouco por causa do meu filho, e ele foi alfabetizado na metodologia da Heloisa até maio, nós fizemos uma greve naquele ano que começou no dia do meu aniversário, sete de junho, eu me lembro bem. Eu estava de licença do meu filho pequeno, e quando eu voltei a Regininha já chutou o pau da barraca e não queria mais seguir Heloisa nenhuma e entrou num trabalho de construção da escrita. Mauricio já estava,

foi muito bem alfabetizado, e... Eu assisti àquilo de camarote. Mas aí, quando eu peguei alfabetização, não tinha coragem. “Caraca, eu já não alfabetizei em 77, agora, eu vou me meter num troço que eu não sei. Vou pegar o que está construído, me preparei tantos anos pra fazer isso, agora me tiram o chão.” Aí eu fui fazer o trabalho da Heloisa. Aquele que o pessoal brincava que era macaca taca paca. Taca lata na macaca. (risos) Mas eu fiz, fiz com críticas, a gente não consegue, já faz com críticas. Porque aí, quando você faz, já vê que não é bem assim que a banda toca, outros ares já se ventilavam na escola. O grupo que estava comigo no turno da tarde ainda rezava nessa cartilha, mas a própria direção que a gente tinha dizia que nosso trabalho era muito *acartilhado*. Um dia ela chamou a gente na sala dela e falou isso. O pessoal ficou mordido. O pessoal ficou muito ofendido, que além de tudo era uma direção que tinha sido posta lá de um jeito enviesado. Mas eu, com todo o enviesamento que eu tinha, eu pensava: “ela está certa. Mas não vou falar, que as colegas vão cair de pau em mim”. (risos) Mas que ela está certa, está; eu também acho que esse trabalho está *acartilhado*, tem alguma coisa que não é isso que a gente tem que fazer. Mas não dava, né, fui e segui com aquela turma para o primeiro ano, depois pro segundo, sei lá, fiquei com essa turma uns três anos. Foi uma turma que ficou no meu coração muito tempo, as crianças me adoravam, os pais me adoravam, eu adorava eles. E aí eu fui ao segundo ano, eu fui introduzindo outras coisas que eu achava. Comecei a mexer e tal não sei o quê. Aí, quando cheguei ao final do segundo ano, eu quis voltar pra alfabetização. Aí eu achei que já tinha dado tempo de eu testar outra coisa, pra eu fazer outro trabalho.

Então, você fez o ciclo de três anos – CA, primeiro e segundo?

É. Aí eu voltei pro CA, mas pra fazer um trabalho da construção. Tateando ainda, porque aí o grupo estava todo tateando, tentando construir aquilo junto, e aí foi muito legal. Foi uma experiência muito rica, muito boa, e aí eu fiz alguns anos, mas eu gostava de seguir com a turma. Fiz alguns anos esse trabalho e depois de um tempo fui coordenadora de alfabetização. Mas eu na coordenação não me criei não, porque eu não... Eu fiquei na coordenação, mas como sempre em anos conturbadíssimos. A professora da turma torceu o pé e foi o ano em que meu segundo filho entrou; eu não queria, porque eu ser coordenadora de alfabetização, eu não queria ficar na série em que ele estivesse, mas aí aquela história, aquela coisa da turma do *deixa disso*, bom, a professora dele quebrou o pé e eu fiquei três semanas com ele, dando aula na turma dele. E eu, que tinha dito para mim mesma que nunca faria isso (risos), paguei com a língua, com o pau, com tudo. Mas sobrevivemos os dois, sobrevivemos porque foram só três semanas, e essa turma eu não assumi, ela voltou e tal. Mas no ano seguinte outra turma teve problema e a gente fez uma greve monstruosa, aí a professora teve neném e aí teve problemas na gravidez e eu já não me lembro mais. Não teve jeito, eu assumi a turma. Mas assumi que, depois de uma greve, tinha um monte de criança no meio do caminho, aquilo me... Eu não dava, não dou para a coordenação,

entendeu? Não dou porque eu não consigo ter que chegar à porta da escola e dizer: “Olha, manda seu filho para casa porque não tem professor”. Porque eu tenho vontade de perguntar para mim mesma: “E o que a senhora esta fazendo aí?”, entendeu? Então eu tenho vergonha. Aí, o pessoal fala: “e o trabalho da coordenação?”. O trabalho da coordenação existe se tiver professor dentro de sala. Se não tiver professor em sala não tem coordenação, gente. Não adianta, não dá para você dizer para o pai: “leva seu filho para casa porque eu estou aqui coordenando”. Eu não sei fazer isso. Eu não critico, eu sei que tem um espaço de disputa, que foi uma coisa conseguida a duras penas, que foi uma coisa construída lá no início, também, uma pessoa fala isso na entrevista, uma coisa construída, uma escola pensada, com supervisor, com coordenador, por uma porção de coisas que não é qualquer escola que tem, que tem um espaço de reflexão, mesmo escola particular às vezes não tem. Então você também não pode dar *de mão beijada*, entendeu, mas é uma coisa minha, eu não consegui. Tive que brigar, fiz uma carta, me afastei no COPAS, ninguém queria e entreguei o cargo e peguei a turma. Fiquei com a turma até o final do ano, aquela era uma turma que eu amava. Eu contava história e aquela turma ouvia quantas histórias eu quisesse contar, (risos) se eu quisesse contar trinta histórias eles estavam lá, aquela turma era uma maravilha. Eles recontavam, a Helenice (ex-coordenadora de Língua Portuguesa da UESCI) foi à sala uma vez e ficou impressionada. Como eles eram capazes, como é que eles tinham... Nunca me esqueço daquela turma. Você mandava recontar um conto de fadas imenso e eles ficavam ali, revendo aquele texto. Ela ficou impressionada, era uma turma que tinha um gás, tinha uma coisa ali com o trabalho, um envolvimento que não tinha um que dissesse: “Ah! Eu não vou fazer, não!” Não tinha isso. “Então vamos rever aquele texto de novo.” Eles iam. Não era assim uma turma de rendimento maravilhoso, eu tive turmas que rendiam muito mais. Mas era uma turma que tinha uma capacidade de trabalho que era uma coisa impressionante e que tinha uma sintonia legal comigo, sabe. Teve, sim, apesar de eu ter pegado em junho, julho, já no segundo semestre praticamente, a gente tinha sintonia. Eu fui muito feliz naquela turma. Aí eu não voltei mais pra coordenação. Fiquei por ali, fiquei fazendo isso, alfabetizava, levava para o primeiro ano, algumas turmas eu levei até o segundo, poucas, porque a escola também critica muito isso, faz muita cara feia, e você também só leva para o segundo ano se você... Você só leva três anos uma turma se tiver uma relação boa, boa com os alunos e com os pais. Porque se não é... Desgasta. Primeiro porque você não vai agradar a gregos, troianos e fenícios, não tem como. Sempre vai ter alguma mãe que não vai com a tua cara e que não está feliz. Se for uma mãe de uma criança que vai mais ou menos e até gosta de você, a coisa vai. Mas se a mãe de uma criança que tem qualquer dificuldade, aí você vai ficar esbarrando naquilo, e aí dificulta muito. Aí eu fiquei fazendo isso até ir para a sala de leitura. A sala de leitura foi em 2007. Porque eu queria fazer o mestrado, não conseguia. Já tinham me convidado para

participar de um grupo de pesquisa, mas aí era assim: um ano o grupo de pesquisa era na terça, aí eu escolhi uma série que tinha folga terça. Aí eu cheguei lá (risos) “o grupo de pesquisa passou para quarta”. (risos) Aí, “Caraca, eu não vou fazer mestrado nunca, assim”. Aí eu coloquei lá nas opções que eu queria saber qual era o trabalho da sala de leitura, porque eu e Tereza, a gente estava escrevendo um trabalho para a sala de leitura, um projeto. Aí a gente combinou, a gente vai colocar pedindo que a gente quer sala de leitura. A Tereza esqueceu, não colocou, só botei eu. Aí a Ana Lúcia (ex-diretora da UESCI) me procurou em fevereiro, eu disse que eu queria um horário móvel, que me desse mobilidade semestral, que eu pudesse escolher minha folga no primeiro semestre e no segundo, porque a universidade se organiza por semestre, e quando você escolhe uma folga na escola o ano inteiro você já traça um caminho que em um semestre você pode e no outro não necessariamente. Aí ela me chamou para a sala de leitura, perguntou se eu queria e colocou a condição de atender à escola inteira, eu fui.

Então, nesse seu caminhar de alfabetização no Pedrinho, o que você via que era fundamental para a criança ser aprovada?

Fundamental para serem aprovados... Tinham que estar lendo e escrevendo...

Seus alunos foram reprovados, você teve muitos alunos reprovados na alfabetização?

Poucos; eu fazia o ciclo, eu seguia para fazer o ciclo, essa é que é a verdade. A escola não trabalha com ciclo, a escola tem repetência, aquela escola tem jubilação, um monte de coisa com que eu não concordo. Então eu fazia o ciclo, eu levava as crianças comigo. Eu empurrava – não sem briga, tá. Não sem briga porque algumas vezes no COC a coisa ficava feia. E houve momentos em que ficou difícil, e eu tive que peitar. Eu tive o caso de uma aluna, nunca me esqueço dela; em dezembro, ela escrevia, mas não lia e não acreditava que escrevia. Ela estava alfabética, mas não tinha *caído a ficha* dela. A ficha dela foi cair em maio do ano seguinte. Em maio ela disse: “Eu já sei ler!”, mas ela já lia antes disso e escrevia antes disso, mesmo com dificuldade. Eu a levei para o primeiro ano, que era a minha tese: na hora em que entendesse como funcionava, ela vai. E no fim eu falei: bom, se tiver que reter no primeiro ano eu vou reter. Mas ela foi para o segundo ano sozinha, sem eu precisar defender no COC, e todo mundo concordou que ela conseguiu. E depois ela seguiu o terceiro ano, seguiu o quarto, depois foi para o Pedrão, e aí o *bicho pegou*. Teve lá algumas dificuldades, mas ela não era uma aluna que tivesse facilidade. Ela tinha as questões dela, sempre teve, mas eu achava que, do primeiro para o segundo ano, você tinha que levar, entendeu? Eu acho que, se o cara tivesse algum tipo de entendimento, você tinha que dar o benefício da dúvida e não interromper aquele processo. Eu acho – e foi o que eu fiz com muitas crianças minhas e o que verifiquei assim sem fazer pesquisa – que todo mundo que as pessoas recebiam no terceiro ano dizendo: “mas o fulano é tão fraco, como chegou no terceiro ano?”, terminava o ano indo também, então ele não era tão fraco,

já que eu mandei o fulano tão mal. Então somos todas iguais, todas pegamos achando que têm mil defasagens e depois achamos que o processo de que ele consegue dar conta era o bastante, então ela não estava tão maluca assim, entendeu? O que é isso que a gente sempre espera que o sujeito tenha um comportamento que ele não tem? Eu acho que ele não tem, porque eu também, quando recebo no CA, no primeiro ano, eu também recebo o cara, pessoas em diferentes estágios e estágios muito diferentes, não tem como nivelar. Você não nivela por idade, não nivela nem pelo jardim da infância. Você pode “nivelar”, que não nivela, pela oportunidade. O que a gente faz na escola? A gente tenta dar oportunidade para o sujeito vivenciar muita coisa. Uma alfabetização plástica nas Artes Plásticas, uma alfabetização musical na Música, uma alfabetização corporal na Educação Física; enfim, todos os âmbitos, na Literatura... Que é isso? A gente está abrindo e tentando dar oportunidade igual a todos. Agora, a oportunidade que a gente dá é da mesma qualidade, mas nem todo mundo aproveita igual, e cada um vem de onde veio e parte do que tinha. É óbvio que o cara que parte de uma vida letrada tem mais condição do que aquele cara que toda a experiência dele de letramento quase vem dali da escola. E vai também da criança, tem gente que aproveita muito. A gente, quando trabalha no jardim de infância, aprende muito.

Então, o que você acha que a criança precisa ter para aproveitar mais na Alfabetização?

Ela tem que ter muito desejo. Ela tem que ter desejo. Ela tem que ter desejo, e acho que isso é uma coisa que a gente não dá para a criança. A gente até tenta, entendeu? Assim... Como é que eu vou dizer... Posso está falando a maior bobagem... Não sei... É o meu pensamento empírico. Acho que o desejo a gente não dá para a criança, ela tem ou ela não tem e donde ele vem? Ele vem desse ambiente da família, da vontade de aprender, do empenho, daquele pai que olha o desenho. Não é daquele pai pra quem a criança chega e diz: “Tia, toma meu desenho pra você, porque minha mãe rasga e joga fora”. “Você quer me dar?” “Quero, meu pai já falou que não quer esses papéis todos lá em casa”. Os papéis são os desenhos, são os trabalhos que a gente não colocou na pasta, pra que a gente foi lá fora olhar as borboletas, que a gente criou, sei lá. Aí se faz o que com isso? Algumas dessas crianças têm desejo, apesar da família. Aí você fica ali, *botando pilha* no desejo dela, mas tem criança que não tem.

E hoje, Marta, o que você acha que mudou de alfabetização nesse período de 1987 para 2011? Você lida com as crianças do primeiro ano na sala de leitura, elas vão lá...

Eu acho que, lá no Pedrinho, eu acho que... Eu às vezes me preocupo. Acho que a gente avançou muito assim como grupo, mas acho que ainda é uma coisa assim... Cada um faz o que quer. A gente diz que faz um trabalho, mas não é bem assim que *a banda toca*. E cada um vai tocando na sua sala, fechou a porta; eu fui coordenadora eu sei disso. Você tranca a

porta e faz, isso eu nem acho pior, eu acho pior chegar ao encontro e ficar calada, pior é não dialogar, porque eu acho que isso mina, isso mina, isso não soma, não faz o grupo crescer. Quando você vai para o grupo e diz: “Ah, isso eu não vou fazer, não, vou fazer o babebibobu mesmo”, acho que assim pelo menos você está pondo às claras. Com o fulano eu vou fazer o babebibobu mesmo, não estou nem aqui dizendo que é o melhor ou não, entendeu? Porque tem gente com que a gente não dá conta mesmo e que às vezes é o babebibobu mesmo. E quando a gente não dá conta a gente faz o que dá para fazer. Se fizer o babebibobu e o cara aprender, vai ser, e diz que pra quem tem dislexia, não sei, dizem, a pesquisas dizem que para crianças disléxicas é melhor o silabado e não sei o quê. Então, quem sou eu, não sei nada disso. Eu acredito numa relação com a leitura. Com essa coisa do letramento, com o desejo de aprender a ler, do entender a língua como uma coisa que possibilita um monte de coisa no mundo. Então eu procurava trabalhar sempre assim, nesse sentido, o troço taí, como é que a gente se apropria disso, como é que a gente faz, como é que a gente faz para escrever, e como é que a gente faz para ser compreendido, eu escrevo do meu jeito, mas em algum momento vou ter que escrever do jeito que todo mundo entenda, porque se não eu não vou ser entendido. E eu acho que eu era mais ou menos bem-sucedida. Agora, eu acho, eu sinto assim que a gente, como grupo, a gente acumulou muita coisa naquela escola em termos de alfabetização. Acho que o que faz nesse entremeio que eu não sabia lá em 77 com aquele ddddddd, o que é que faz nesse entremeio, acho que a gente sabe melhor. Não sabe para todos, não sabe com todo mundo, porque esse trabalho tem desafios e vai ter sempre. Vai ter sempre gente que vai colocar desafio, porque o ser humano é assim, surpreendente. Sempre vai ser pra o bem ou para o mal. Então eu acho que a gente sempre vai ter questões, mas a gente sabe mais o que colocar no entremeio, como orientar o pai e tal. Mas eu às vezes, acho que o trabalho da gente... Eu estou muito fora... Mas o que eu vejo de fora, embora eu ache que as crianças estejam lendo mais, estejam mais proficientes, estejam escrevendo melhor de um modo geral, a gente ouve isso no relato da escola e tal. Eu às vezes acho que está tendo um certo amordaçamento, acho que o CA da gente, ele já foi um CA com cara de CA, que eu digo assim: quando meu filho entrou pra lá, tinha uma caixa de fantasia na sala, hoje você nem consegue mais uma caixa de fantasia, porque a gente mudou de sala, a gente tem uma sala pequena, acho que falta essa coisa do simbólico na sala de aula do CA, entendeu? Acho que essa preocupação com a reprovação faz com que a gente imprima um... Sabe aquela história que o pessoal fala, de colocar o abacate verde enrolado no jornal dentro do forno pra amadurecer? Eu tenho a sensação assim, sabe, que, para algumas crianças, a gente fica meio que a fórceps tentando colocar no jornal pra amadurecer em termos da alfabetização, do letramento e tal. Porque a gente sabe que a gente tem um ano, e, nesse aspecto, lá na escola não se entende bem essa questão com a reprovação. A questão do

ciclo – eu nunca trabalhei no município com o ciclo e sou simpática ao ciclo sem nem bem conhecer. Eu sei que as pessoas têm milhares de críticas, assim, eu acho que o ciclo não dá conta de tudo, mas acho que ele dá conta de um CA mais humanizado, sabe, menos sofrido, menos: vai fazer o dever, coloca na explicadora, aquela coisa que você vê a mãe enlouquecida porque ele tinha que estar silábico até o fim de maio. Porque se não ele não vai estar alfabético em julho e minha experiência me diz que se ele não estiver alfabético em julho ele não vai escrever frases em dezembro, muito embora a gente saiba que não é assim. Ele tem que estar escrevendo frase desde o início. Algumas pessoas trabalham mais assim e outras menos, umas arriscam mais o texto, mais no final. Então, a gente hoje, como a gente tem mais controle do processo, antes a gente não ficava assim, a gente achava que se o cara chegasse alfabético em outubro a gente soltava fogos e ralava iguais a umas condenadas para ele estar aí, quando ele chegava silábico em junho a gente ainda acreditava que dava tempo. Às vezes dava e às vezes não dava mesmo. Então eu acho que essa camisa de força que a gente fez com as tais etapas da Emilia Ferreiro, acho que a escola estipulou um pouco uma camisa de força. Acho que o departamento meio que encabeça isso, se ele não estiver fazendo relação letra-silaba-som em maio e não estiver mais ou menos alfabético em outubro é porque ele já está com a coisa trilhada. A gente sabe que, na verdade, quando vai para o COC é um Deus nos acuda! E a gente já viu de tudo, a gente já viu inclusive criança... Nunca me esqueço disso. Criança que, quando a professora deu como reprovada, a mãe deu como reprovada, a família deu como reprovada, a criança relaxou e começou a ler e escrever. Até isso a gente viu lá, era filho de uma funcionária, com uma mãe super presente, sofrimento um ano inteiro, a mãe colocou no fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicopedagogo, tudo que você pode imaginar. A mãe sofria, a professora sofria e, no final, quando reuniu todo mundo e decidimos relaxar, deixar a criança fazer no ano que vem, na semana seguinte ele escreveu, fazendo a professora chorar. Chorava mãe, chorava eu, chorava SESOP. E a gente não reprovou o garoto. Tem mais coisa entre o céu e a terra do que podemos sonhar.

E o que você tem guardado de experiência inesquecível de Alfabetização no Pedrinho?

A Bia, aquele caso que eu contei, a Bia é um caso que só descobriu que lia em maio. Eu ali naquela luta, naquela luta com ela e ficava ali, era incrível, eu ficava desesperada com a Bia, ela copiava do quadro muito rápido, copiava dos colegas e não conseguia fazer nada, era uma coisa enlouquecedora, então eu colocava a Bia como minha monitora de cópia. Porque eu precisava que ela também se sentisse valorizada no que ela fazia de melhor. O que ela fazia de melhor era copiar, porque era muito insegura e tal. A Bia foi assim. Teve também uma turma que eu levei do CA ao segundo ano que era uma turma que eu amava de paixão, embora o trabalho da Heloisa... Foi uma turma inesquecível, uma turma que eu

curtia muito. A outra turma, que eu falei que larguei a coordenação para ficar com ela, era uma turma maravilhosa, me lembro quando eu os mandei recontar aquela história da velhinha e o porco, eu tinha vocação pra torturadora (risos), agora olhando para trás. Eles recontaram aquela história repetitiva... O porco não quer voltar para casa... (risos) Aí eles omitiam, ah, não tinha condição de escrever aquilo tudo. Olha, mas eu tenho a imagem daquela sala com eles envolvidos. A gente ralando, depois de uma greve de três meses, era uma turma que tinha algumas dificuldades, muitas crianças com dificuldades. Agora, era uma turma que não tinha aquele que não quisesse fazer, isso deixou a Helenice impressionada. Eles ficavam ali exaustos, extenuados, ali, recontando a história, me lembro das carinhas deles, nossa! Uma experiência muito legal.

O que mudou da sua forma de pensar a Alfabetização, o que você aprendeu com essas experiências?

A gente muda o tempo todo. Eu acho que a escola tem que ser mais leve, eu não sei como... Aprender é uma coisa tão boa, tão divertida, aquilo é um espaço de aprendizado... Eles aprendem a andar de bicicleta, eles aprendem a jogar um jogo, a fazer forca, palavra cruzada, eles não têm que sofrer para aprender a ler. Não é que não tenha que ter trabalho, tem que ter esforço, mas tem que relacionar o esforço e o trabalho ao prazer, e não ao sofrimento, como eu acho que a gente tem feito. Essa minha turma me deu isso. Eu tive outra turma também, que foi meu primeiro CA na linha da Emilia Ferreiro. Nossa! Esse e depois os outros que vieram, que tinha até muito filho de colegas nossas. Era uma turma maravilhosa, a gente criou borboleta. A gente fez o ciclo todo, a gente plantou couve na horta, aí deu lagarta, a gente levou para a sala, criou, e soltamos as borboletas depois. Foi emocionante, foi uma experiência inesquecível. A gente criou até virar borboleta, a gente alimentava as lagartas, nós comprávamos couve, cada vez um trazia, para alimentar as lagartas, e ver o processo todo, foi uma coisa assim, muito mais que alfabetização. Eu me alfabetizei ali em um monte de coisas, os dois lados da história, os mil lados da história, na agricultura, vai ter que se livrar das pragas, mas por outro lado o aprendizado que é você ver o bicho empupar, ver o processo dele, saber que ele só come aquilo, e que ele sai, e eu me lembro de uma aluna que escreveu, porque eu mandava eles escreverem no final as suas observações: “na primeira vez foi muito emocionante quando soltamos as borboletas, me deu até vontade de chorar, mas nos outros dias eu já estava acostumada”. (risos) Porque cada uma cresceu em um dia e todo dia tinha que soltar borboleta. O primeiro dia foi aquela comoção, depois já estava virando rotina. Lembro até de uma mãe de aluno que era professora lá da escola que me mandou um relato sobre essa coisa das borboletas, que tinha lembrado *A paixão de conhecer o mundo*, da Madalena Freire, que aquilo tinha sido uma experiência muito rica para as crianças e tal, e eu acho até que eu fui pra a sala de leitura por causa disso, porque o que eu mais gosto de fazer com criança é isso, é brincar, é

estar junto. É que você aprende brincando e a escola nem sempre é assim, e eu acho que ela tinha que ser mais assim. A gente tenta, não vou dizer que a gente não tente, a gente tenta, mas eu acho que, quando a gente *acartilha* o processo e coloca essas fases muito amarradas, aí você já começa a amordaçar aquele momento. O cara tem que ter o tempo de ser pré-silábico, entendeu? É o que a gente diz para a mãe: não é porque um filho aprendeu a andar com nove meses que o outro vai andar com nove meses também. Falar é a mesma coisa, você entende o que a criança fala e ela fala tudo errado, você entende tudo e acha lindo. Então, sei lá, a gente vai ficando velha e fica meio esquisita. As pessoas na escola têm uma visão de mim de que eu sou muito mãezona e desafio pouco a criança, que eu boto todo mundo no colo, que eu acho que não precisa correr porque tem tempo, já ouviu até essa crítica, que eu não desafio, que eu não aposto nas crianças. Eu não sei, a minha leitura é outra. Eu não... Eu acho que a gente vai ter a vida inteira para ser adulto e saber ler e escrever. Acho que dá para ser criança e aproveitar a infância um pouco mais e dá para aprender se divertindo, acho que aprender a ler não deve ser um sofrimento. Deve ser uma alegria na vida das crianças.

Então, para terminar: quando eu falo Alfabetização, o que vem à sua cabeça?

Ah, ler o mundo!

ANEXO E – Analice

Eu sou Analice. Trabalho aqui no Pedro II desde 1984. Entrei na primeira turma de professores que fez concurso para cá para o primeiro segmento.

Então você estava naquele sábado em que o Tito chamou todo mundo para apresentar as instalações daqui da escola?

Nesse, não, porque eu fui chamada uma ou duas semanas depois, pois eu era a 51ª e tinha 50 vagas. Uma das 50 tinha menos de 18 anos e não podia assumir. Era até a Marcinha da informática. E aí, chamaram a 51ª, boa ideia, eu, duas semanas depois. Perdi essa parte.

Nesse tempo todo você trabalhou com Alfabetização? Que turmas você pegou? Como foi?

Olha, pergunta difícil.

Você já na primeira turma pegou o quê?

Alfabetização.

Que era a primeira série, antigamente?

Na realidade, nós não tínhamos um CA. Em 84 não tinha o primeiro ano, o antigo CA. Em 84 era primeira série, segunda série e terceira série. Aliás, minto. Era primeira série e segunda série. Como nós recebemos crianças não alfabetizadas, trabalhávamos com a primeira série alfabetizada e a primeira série não alfabetizada. Tínhamos também algumas turmas mistas, com alguns de um jeito e alguns de outro. Eu peguei uma primeira série não alfabetizada.

Dessa turma em diante você pegou muitas turmas de primeiro ano? Como foi sua história de Alfabetização aqui?

Eu peguei muitas turmas de primeiro ano porque ainda é minha série preferida. Eu gosto muito dos pequenos. Então, a maior parte da minha experiência aqui é com o primeiro ano, como regente de turma, e depois num trabalho que a gente chamou de projeto CA.

O que é isso?

O pessoal da escola ficou preocupado com o fato de a criança de primeiro ano entrar na escola e pegar uma quantidade imensa de professores. Além do professor de núcleo comum, são quatro de atividades. Então a gente ficou preocupada com isso, com essa confusão que se instala na cabeça de uma criança que chega menor numa unidade das proporções do Pedro II com cinco ou seis anos de idade. Além dos professores do núcleo e de atividades, a gente ainda tinha o cara que dava aula de recuperação, enfim. Então, um grupo de professores ficou preocupado com isso e fez a proposta desse projeto, que era o seguinte: reduzir três em um. Três pessoas virarem um professor. O mesmo professor

dando aula de Artes, Literatura e recuperação. Então trabalhei cinco ou seis anos nesse projeto CA.

Mas esse projeto durou quanto tempo?

Muitos anos. Durou mais de dez anos.

Isso foi no início mesmo? De 87 em diante?

Não. Não foi de 84 em diante, não. Foi no final da década de 80 que começou isso.

Então em 90?

Eu acho que foi a partir de 90. Não lembro mais. Essas datas eu realmente não lembro mais.

Durou uns dez anos?

Isso. Uns dez anos.

É, porque hoje a gente não funciona mais assim. Eu nunca tinha escutado falar desse projeto. E por que acabou?

O pessoal do departamento de Artes – num determinado momento da história do colégio, quem era do nosso departamento de primeiro segmento e dava aula de Artes passou a fazer parte do Departamento de Artes – já não queria pessoas de fora da equipe de Artes trabalhando com Artes. O fato de os professores, mesmo sendo do nosso departamento, passarem a fazer parte do departamento de Artes reforçou essa posição, porque só poderia dar aula de Artes quem fosse do departamento de Artes. Esse foi um dos elementos que acabou terminando com o projeto.

Dessas turmas que você pegou, o que você acha que é importante para uma criança ser aprovada no primeiro ano?

Ler e escrever pequenos textos.

Isso é uma coisa que a gente tem aqui no colégio como regra? Você acha que ao longo desses anos esse sempre foi o objetivo?

Sim.

E aí, quando uma criança é retida, ela é retida porque não alcançou isso? Isso.

E o que é feito com essa criança? Até chegar à retenção, qual o procedimento que é feito para que isso não aconteça?

O colégio oferecia e oferece uma série de aulas que a gente poderia chamar de aulas extras, em que você vê qual é a dificuldade da criança e você tem ali uma recuperação. De alguns anos para cá, a gente tem um espaço, que se chama Laboratório de Aprendizagem, para as crianças que têm maior dificuldade. A gente vai fazendo esse trabalho por fora, fora os procedimentos com o pessoal dentro de sala de aula, o trabalho diversificado e uma série de procedimentos.

Dentro da sua experiência tanto de professora como OP, quais foram os métodos e as formas de alfabetizar que você utilizou aqui no Pedro II nesse tempo todo?

Só primeiro ano; eu nunca fui OP do primeiro ano, não.

Ah, não?

Seria a série para que eu teria maior competência, mas não fui. Eu trabalhei como OP do segundo ano e do terceiro ano; foram séries em que trabalhei menos no primeiro ano.

Mas você alfabetizou muito mais no primeiro ano, não é?

Sim.

Então me conta. Como é que você alfabetizava?

Em 84, quando a gente entrou, não tinha opção. Era “abelhinha”.

Para todo mundo?

Para todo mundo. A gente começou com a bendita “abelhinha”. A primeira série não alfabetizada tinha que trabalhar com a “abelhinha”. Para os outros que pegaram os alfabetizados eu não lembro se tinha livro ou outra coisa. Isso aí você descobre com a Aline, que pegou uma turma mista. E os remanescentes de primeiro ano daquela época, Lurdinha. Deve ter uma *jurássica* dessas para você perguntar como era.

Como era com a turma alfabetizada?

A gente tinha que alfabetizar com a “abelhinha”, seguindo aqueles passos todos, e a gente tinha, a cada bimestre, uma prova única.

A cada bimestre?

Você imagina uma prova única de “abelhinha” no primeiro bimestre. Aí, nessa leva de professores que a gente recebeu em 84, a gente já tinha professores que tinham um percurso no município [em escola da rede municipal de educação] e em outras escolas. E essas pessoas começaram um movimento que acabou virando o movimento da unidade mesmo, que era a única na época, da gente trabalhar com outras metodologias, de outra maneira. Aí começamos a fazer um trabalho que vinha sendo feito no município, que era o método linguístico da professora Heloisa Vilas Boas. A partir do segundo ano ou do terceiro, não lembro mais, a gente já mudou isso aí. Uma das professoras que tinha turma assumiu o cargo na escola e ela trouxe essa equipe para fazer um atendimento com os professores. Tem uma palavra melhor, mas, enfim, eu sei que a gente tinha encontros à parte com essas pessoas para falar do trabalho. Como encaminhar esse trabalho, por que a gente trabalhava daquele jeito, a gente tinha todo um planejamento à parte.

Isso no primeiro ano?

Não. O primeiro ano foi “abelhinha”. Do segundo e terceiro em diante. Aí nós passamos a trabalhar com esse outro tipo.

Você, quando chegou aqui, já tinha experiência de escola em outro lugar?

Eu já tinha trabalhado no jardim de infância. Dois anos de JI. E, à noite, eu alfabetizava.

No município também?

No estado. Eu alfabetizava adultos. Usava a boa e velha silabação.

Quando você chegou aqui você repetiu a silabação que fazia à noite?

Não, porque eu não podia. Tinha que fazer a “abelha” e, depois, o linguístico.

Nesse primeiro ano você já tinha a estrutura de hoje, que é a coordenadora de área.

Nós tínhamos só supervisora, que seria a OP de hoje. Acho que já tinha as coordenações, sim, mas não era como é agora. Acho que tinha uma pessoa para duas áreas. Isso eu não lembro mais, mas supervisão eu tenho certeza que tínhamos. Mas também nós só tínhamos duas séries. Em 84 era a primeira e segunda séries. Em 85, acho que era a primeira, a segunda e a terceira. Eu não sei se foi em 85 que surgiu a classe de alfabetização ou se foi em 86.

Então, em 84 e 85 vocês já trabalhavam fazendo esse esquema de turma alfabetizada e turma não alfabetizada, até que vocês conseguiram trazer a alfabetização?

Isso.

Desses métodos com que você trabalhou, o que você acha que é realmente proveitoso ou que vale a pena, que seja necessário fazer para que a criança tenha sucesso no processo de alfabetização?

Eu acho que o professor tem que estar aberto o tempo todo para ouvir o que está acontecendo. Ele tem que procurar se reciclar pra saber o que está acontecendo para que ele possa fazer as opções dele e trabalhar no que ele se sinte mais seguro. Eu acho que não existe esse ou aquele método, eu acho que depende do professor, do que ele acredita. Mas esse professor tem que estar sempre procurando, ouvindo, estar sempre aberto às coisas que estão acontecendo. O que ele não pode fazer é se fechar em um ou outro método. Acho que isso é o importante nesse meu percurso.

Foi assim que você trabalhou?

Sim.

E na sua visão de hoje? O que mudou na Alfabetização? Como é que está a Alfabetização no Pedrinho?

Mudou porque antes você tinha as coisas muito fechadas. Você era muito preso. Não tinha muita liberdade de trabalhar. Hoje em dia, a gente usa uma metodologia, mas você tem flexibilidade dentro dela. Isso é importante dentro do trabalho.

Você acha que podemos falar que usamos a metodologia construtivista?

Isso é complicado. Você tem que conversar com a nossa chefe de Departamento. Isso é uma coisa complicada. Acho que depende da unidade. Neste momento, acho que as pessoas estão questionando muitas coisas, porque a gente teve momentos de conflitos aqui dentro do Pedro II. A gente passou da “abelha” para o linguístico, e quando houve a passagem do linguístico para essa metodologia construtivista a gente teve um embate aqui dentro. Porque tinha um bloco que era a favor dessa mudança, e o outro bloco achava que aquilo era uma confusão que os caras não explicavam qual era a deles, o que eles queriam,

que metodologia era essa, como é que se trabalha isso. Então a gente teve um conflito dessas coisas aqui dentro, e as pessoas do construtivismo, a maioria era muito purista, dentro de uma ideia do tipo: “isso aqui é o novo. Isso aqui é o bom. Nada do velho presta”. E a galera do outro lado: “aquilo ali não presta”. E o que aconteceu foi que por algum tempo esse pessoal do construtivismo se fechou muito nessa visão de que o que é antigo não presta.

E você estava onde, no meio dessa confusão?

Eu sempre fui muito pragmática, muito prática. “Tá, mas como é que faz isso?” “Qual o caminho?” “Sim, mas como é que a gente começa?” Eu gosto de saber onde eu estou pisando, então eu encarava com muita desconfiança isso tudo. Depois que meu filho foi alfabetizado aqui, eu comecei a entender melhor, como mãe, o que estava acontecendo com o meu filho.

Ele foi alfabetizado por uma dessas colegas que eram mais “construtivistas”?

Por uma mais *light*, que era a Marta. Ela procurava caminhos. Também, quando o Pedro veio a ser alfabetizado, já tinha cinco anos de construtivismo, e algumas pessoas já tinham saído desse lugar de que o que é antigo não presta. Elas estavam usando muito do novo, mas uma ou outra coisa as pessoas vinham trazendo e incluindo dentro do seu trabalho, enriquecendo o que era tido como novo com o que era como antigo. E eu acho que o caminho é esse. Você não pode sair abraçando uma coisa sem saber o que está abraçando só porque é bacana um discurso pedagogicamente de vanguarda. E a Marta já fazia isso. Ela já fazia uma certa mistura. Depois que eu vi a coisa acontecendo... E nessa época era meu primeiro ano de projeto CA, que eu acompanhei mais de perto porque eu queria saber como é que faz. Ninguém sabia me explicar então, quem sabe eu vendo? Me mostra. Se não sabe explicar, me mostra. Foi aí que eu comecei a abrir mais minha visão para isso tudo. Eu acho que também é uma coisa de experiência de trabalho. Eu acho que a gente tem ciclos na vida profissional da gente, e foi uma coisa que eu tive que passar para poder ter essa visão que eu tenho hoje, de que eu tenho que estar aberta, que eu não posso criar coisas na minha cabeça. Eu preciso passar por algumas coisas. O momento da alfabetização do meu filho foi um momento muito interessante, porque foi aí que eu dei uma chance ao construtivismo, sem abrir mão de coisas que eu acreditava serem importantes.

O que é importante de que você não abre mão?

Bom... Por exemplo, são coisas básicas. Nós temos uma língua em que todas as palavras têm que ter uma vogal. Então, eu não abro mão das vogais porque as vogais são importantes. Elas ajudam o aluno a chegar à construção escrita na leitura. É uma dica, um caminho que você abre para ele dentro desse processo, porque uma das coisas que conversavam com a gente era que a criança vai começar a ler e a escrever mais ou menos da maneira como ela começa a falar. A criança vai te pedir água, mas antes ela vai falar

“áua”. Quando a criança vai escrever, ela começa escrevendo o que a gente chama “silabicamente”: uma letra para cada sílaba. Geralmente, as vogais. Quando a criança já está num processo mais adiantado – porque no início do processo a criança tem que descobrir que vai usar letras na escrita. Isso já é um caminho. Tem algumas que nem têm noção disso, colocam qualquer porcaria lá e estão escrevendo. O momento mais adiantado é quando ela usa letras para escrever. Daqui a pouco essa criança vai perceber que, se tem três sílabas, ela vai usar três letras. Pode ser qualquer letra. Daqui a pouco essa criança já vai conseguir usar letras que têm a ver com aquelas sílabas, geralmente, a vogal. Mas tem algumas que fazem com a consoante. É interessante. Então, em qualquer momento desses, na hora que você trabalha a vogal, você está abrindo a mente, dando uma pista para eles assimilarem. Você tem que dar um norte. Se tem uma coisa de que eu não abri mão foram as benditas vogais, porque elas seriam como uma chave para eles compreenderem o processo que estavam vivendo. Algumas vezes elas soltas eu apresentava mesmo. A gente procurava elas no nome, nas palavras, nas frases... Dentro do construtivismo você vem com o texto, com a frase, você está trabalhando com tudo. Você está com o foco ali.

Dentro da sua trajetória, o que você acha que marcou dentro da sala de aula, alfabetizando? Que experiência ou situação que você viveu que nunca mais esqueceu como alfabetizadora?

Foi uma experiência com um aluno. Era um aluno de classe popular, de recuperação, inteligente, mas que não tinha muitos recursos. Era levado. Eu procurava conversar com ele, ajudando, até que um dia ele falou assim: “eu vou aprender”. E eu disse: “é claro que você vai aprender!” E ele: “eu vou aprender, porque eu não sou burro! Estão dizendo que eu sou burro, mas eu não sou burro”. E eu disse: “Claro que você não é burro. Você vai aprender, sim”. Essa relação com essa vontade dele dentro da dificuldade que ele tinha... Provavelmente, se fosse nos dias de hoje, esse garoto estaria indicado para um “psico aquilo”, para um “fono daquilo outro”. Essas coisas que a gente foi construindo no decorrer do tempo, mas teve que ser eu e ele, porque a família não ajudava. E esse caso foi um caso que ficou marcado. Como uma criança de seis anos olha para você e diz que vai aprender porque alguém, em algum momento, disse que ele era burro? Acabou com a autoestima desse cara. Aí a responsabilidade que a gente tem com essas crianças, de ser alguém significativo, de ser uma pessoa em quem ele possa confiar – porque a gente não está só alfabetizando aquele cara, a gente está provando a ele aquela certeza que ele tem, mas que é frágil e pode ser destruída, de que ele é capaz.

É naquele momento tão inicial, não é?

Tão pequenininho. Ele já tinha recebido um atestado de burro sei lá de quem, provavelmente do meio dele.

E aquelas coisas que não são ditas, mas que a criança percebe, não é? Também tem isso.

Com certeza.

O que você aprendeu sendo alfabetizadora do Pedrinho?

Eu aprendi muita coisa. Eu acho que eu tenho uma bagagem muito grande.

Daqui? Foi aqui que você aprendeu?

Muito aqui, mas aprendi com meus supletivos também. Eu estive cinco anos alfabetizando adultos. É a mesma coisa, mas não é a mesma coisa. E essa oportunidade que as nossas crianças têm está sendo cada vez mais dada às crianças de se alfabetizar no momento certo. Eu lidava com pessoas que perderam esse momento, porque tiveram que trabalhar fora ou porque *não queriam nada com a Hora do Brasil*; queriam mais era estar brincando e perderam o momento.

Desse tudo que você aprendeu, teve alguma coisa que mudou? Quando você chegou aqui você passou por aqueles métodos todos, pelo conflito todo que surgiu, e hoje o que você acha que mudou?

Eu pensava de um jeito, e hoje eu penso de outro, por isso tudo que eu vivi. O que mudou na minha vivência dentro do Pedro II foi isso que eu te falei, eu realmente abri meus horizontes. Eu não recebo as coisas com aquela resistência. Foi uma abertura de horizonte mesmo.

O que você acha que uma criança precisa ter para aprender a ler e a escrever?

Essa pergunta é difícilíssima, porque a criança precisa ter condição; não é física, é mais emocional do que física. Às vezes o emocional tem uma influência enorme. Eu vi aqui crianças com déficit cognitivo que, no ritmo deles, eles aprendem e outras que você percebe que são extremamente inteligentes, mas que estão bloqueadas. E nessas pessoas é mais difícil de chegar. Eu acho essa parte emocional importantíssima. E isso é difícil, porque cada pessoa reage de uma maneira diferente a uma mesma situação. Uma situação que desequilibra um indivíduo vai surtir menos efeito no outro, e vice-versa. Uma coisa de que eu venho sentindo falta também, sentindo dificuldade, é na estrutura familiar, o que leva ao desequilíbrio emocional, à perda de foco das crianças. Às vezes eu tenho a impressão de que eles vêm para a escola... Eu acho que, cada um no seu grau de maturidade, tem que estar sabendo o que é que veio fazer aqui, que espaço é este. Isso está se perdendo um pouco também. Eu acho que uma parte pela família e uma parte pela escola, também. Eu acho que a gente que trabalha com criança tem que sempre estar deixando muito claro para eles que espaço é este, o que é que a gente está vindo fazer aqui. Nós somos pessoas, nos envolvemos emocionalmente com eles, gostamos deles, mas nós temos uma função que, ao exercer essa função, nós estamos exercendo nosso trabalho. Que é uma coisa da escola, uma coisa que é preparada para as séries seguintes, para o andamento da vida

acadêmica dele. Eu acho que isso tem que ficar, guardadas as devidas proporções para cada série, tem que estar sempre muito claro para criança, e isso não está. Eu acho que nem a família nem a escola, nada está fazendo isso. Quando eu pego uma turma para trabalhar eu sempre deixo isso claro para eles. O que a gente está fazendo aqui? Por que a gente está aqui? O que a gente vai aprender? Quando a gente aprende determinados conteúdos, eu explico que a gente está aprendendo isso porque em tal série a gente vai fazer tal coisa. Eu estou sempre amarrando com eles para onde a gente está indo e por que a gente está aqui. Essa é a função da escola. Isso para mim é uma coisa muito importante.

Que precisa para a criança aprender a ler e a escrever.

Isso ajuda na disciplina e em tudo, porque o cara não está aqui porque a mãe mandou nem porque eu quero que ele fique sentado. Eles estão aqui porque têm um objetivo. E, às vezes, eles não enxergam isso.

Eu perguntei da sua experiência e você falou que pegou um aluno de classe popular... Porque hoje, eu acho que todo mundo que está aqui na escola é de classe popular. Mas sempre foi assim? Como é que era antes?

Não, a gente já teve uma quantidade maior de alunos de classes mais favorecidas. Eu acho que uma coisa que esvaziou o Pedro II desse tipo de aluno foram as greves que a gente andou tendo; os pais que podiam pagar começaram a tirar esses alunos daqui. Agora, eu acho que cinquenta por cento dos nossos alunos são de classe popular.

O que é alfabetizar?

Preparar o cara para ler, escrever e interpretar.

Você é formada em quê?

Ciências contábeis.

O que aconteceu? Você já era de Ciências Contábeis quando chegou aqui em 84?

Não. Eu fiz Curso Normal. Depois eu fiz especialização no Instituto de Educação e depois fui fazer faculdade de Contábeis porque eu queria trabalhar em banco. Eu queria sair dessa vida de professora.

Aí não conseguiu?

Eu consegui. Eu passei num concurso, só que aqui estava pagando melhor. Foi numa época das vacas gordas do Pedro II. Mas eu sempre gostei de dar aula. Eu me entendo bem com as crianças. Eu gosto delas porque elas gostam de mim. Aí a gente vai levando nossa vida. Hoje em dia eu não poderia fazer concurso para o Pedro II.

É porque teria que ter Pedagogia ou Língua.

Eu fico vendo como é que são as coisas. A gente se prepara tanto, estuda tanto, engole tantos textos, faz tantas coisas, mas o cara que não tem jeito para a coisa pode engolir a faculdade, o mestrado, o doutorado, que não vai.

Muito obrigada!

ANEXO F – Patrícia

Eu sou Patrícia Fernandes. Eu me formei como professora em 72. Ainda em 72 eu fui já alfabetizadora, porque naquela época o Governo do Estado contratava as professorandas quando faltava professora. Então eu comecei a dar aula em 72 mesmo, com turma de Alfabetização, mas que naquela época chamava de turma de CP (classe preparatória), porque se julgava que as crianças que não tinham obtido oito pontos no teste ABC do professor Lourenço Filho não podiam ser alfabetizadas. Então o trabalho era um trabalho de percepção, coordenação motora e sempre toda uma postura que se chamava Educação Compensatória, que veio baseada nos ideais de John Dewey, e depois o professor Lourenço Filho abraçou isso. Nesse meio de 72, as pessoas começaram a mudar essa postura, porque as crianças, num teste aleatório que não tinha nada a ver com a realidade delas, não obtinham pontos; geralmente era com as crianças mais pobres, que não tinham feito jardim, que acontecia isso. Não tinham escolarização. Elas não podiam ser alfabetizadas. Então a Secretaria de Educação, na época, mudou essa postura e no meio do ano a gente começou a alfabetizar as crianças e a cartilha era *O sonho de Talita*, que eu usei durante algum tempo.

Isso em 72. Você tinha acabado de sair do Instituto?

Eu estava ainda no Normal. Foi no terceiro ano do Normal.

Foi no Instituto de Educação?

Foi no Instituto de Educação. Aí depois, em 73, eu fiz concurso para o magistério em fevereiro, e em março já comecei a dar aula. Fui para Campo Grande e peguei uma turma que na época se chamava AE. Eram alunos que ficaram repetindo, repetindo e fazendo teste também. Completamente fora da realidade, o teste era francês e se chamava “Teste de Gilles”. E eles eram colocados nessas turmas. Hoje em dia, eu sei que naquela turma havia crianças com todo tipo de patologia que a gente na época não conhecia. Os professores não davam conta disso. Tinha autista, tinha criança psicótica e tinha criança com déficit cognitivo também, mas que poderia aprender. Só que os recursos da Pedagogia não davam conta disso, porque a tese da Educação era educação compensatória, que essas crianças precisavam ser compensadas, então a gente ia fazendo aquele trabalho. Trabalho que ninguém conhecia Emília Ferreiro, nem construção da escrita, nem nada disso. Então, eu trabalhei lá e fui fazer um curso no que hoje chama Instituto Helena Antipoff, do Município, que era na época o Instituto de Educação de Excepcionais. Eu fiz um curso de estudos adicionais. Contando um pouco da minha vida... Eu estudava Música na UFRJ mas, por ter me apaixonado ali por aquela coisa de dar aulas, eu parei e fui estudar Psicologia. E aí, na verdade, eu não fui estudar Psicologia para ser psicóloga. Eu fui estudar

Psicologia porque eu queria entender o que acontecia com meus alunos. No ano seguinte me convidaram para pegar uma turma que chamavam de “treináveis”, que era composta em sua maioria por crianças com Síndrome de Down. A gente também tentava alfabetizar essas crianças com os recursos que tinha na época, que eram a palavrão e a silabação. Eu nunca trabalhei com o método fônico. Eu nunca trabalhei com misto, que era a cartilha da “abelhinha”. Eu nunca trabalhei com isso. Depois, eu fui dar aula em classes comuns. Eu fiquei dois anos com essa turma de Bangu, que era uma turma de treináveis, e dobrava em classe comum. Quando terminei Psicologia, eu vim para Campo Grande para trabalhar como psicóloga, na época chamava de DEC, atendendo às turmas de primeira série de repetentes. Então ali foi uma coisa riquíssima para mim, porque eu via as dificuldades, os desafios, os professores com pouquíssimos recursos, uma formação muito precária. A profissão de professora primária, na época em que fui fazer Normal, já começava a ser uma profissão desprestigiada socialmente; até o final da década de 60, ou meados, assim, era chique você ser professora primária e casar com militar. Depois, com a revolução sexual, as mulheres já queriam outras coisas. Eu fiz ginásio no CAP/UERJ e saí de lá porque eu queria ser professora e minha turma inteira foi ser engenheiro e médico, porque eram as profissões que eram prestigiadas socialmente. A mãe de uma colega ligou para minha mãe e disse: “como você vai deixar sua filha sair do CAP/UERJ e fazer curso normal?” Mas não houve jeito. Eu queria fazer. Eu queria usar anel de professora. Eu queria tudo a que eu tinha direito. Enfim, você já percebia que o professor já não estava mais com aquela formação que estava anteriormente. E mais ainda, a verdade é que a gente se formou para atender às crianças do livro. Às crianças da classe média. Às crianças da teoria. Quando você chegava em Campo Grande, os meus alunos pensavam que Deus e o presidente da República eram a mesma pessoa. Nunca tinham visto um telefone na vida. Então, aquilo para você era um mundo inteiramente novo. Eu tinha alunos dessa turma de AE de quinze anos, e eu tinha dezoito para dezenove anos. Então era uma coisa de que a gente não conseguia dar conta, na verdade. A gente não estava formada para aquilo. Nem as moças da classe média, nem as moças que vinham de uma classe tentando melhorar socialmente com a profissão de professora. Ninguém estava preparado para isso, porque a própria teoria pedagógica não dava suporte. Enfim, eu fiquei esse tempo como psicóloga. Depois – porque em paralelo a isso eu tinha uma militância política, eu fui militante política de esquerda na época da ditadura; quando o Brizola ganhou a eleição, eu era do PDT; eu fiz parte da campanha dele – fui trabalhar com a secretária de Educação, Maria Yedda Linhares, coordenando o programa de alfabetização do município. Eu era jovem, tinha vinte e oito anos, e coordenava quatro mil e quinhentas professoras. Foi uma época de muita esperança para o município. Foi uma reivindicação dos professores que reimplantou a classe de alfabetização. Porque, na verdade, as escolas públicas até recentemente tinham uma série a menos, você sabe

disso, porque a classe de alfabetização era considerada pré-escola. Não era obrigatória. Mas não no Rio de Janeiro. No Rio de Janeiro, a gente tem a classe de alfabetização desde 84 porque o governo do Brizola implantou essa classe de alfabetização por uma reivindicação dos professores. Então a gente fez um trabalho e esse trabalho tem relatórios escritos em livros e tudo no primeiro governo do Brizola. E aí minha filha nasceu e eu não quis mais trabalhar como assessora de secretária porque era um trabalho extremamente desgastante. Nesse período eu também dava aula num curso superior. Eu tinha me formado em Psicologia e dava aula em faculdade noturna. Mas não era uma coisa de que eu gostava. Eu gosto de ser professora primária. Meu cunhado me disse assim: “Patrícia, eu vi no *Jornal dos Sports* que vai ter concurso para o Pedro II”. Eu trabalhava à noite dando aula em faculdade e, durante o dia, na Secretaria de Educação. Aí eu vim aqui no Pedro II e falei com a Dalva, que depois veio a ser nossa primeira diretora. Eu a encontrei, nem sabia quem ela era, e disse assim: “Vai ter concurso?”. Ela disse: “Vai”. E eu continuei: “Ele paga por formação?”. Eu já ganhava na faculdade e não ia querer ganhar um salário igual ao do município, porque no município eu já tinha feito concurso interno e já era psicóloga, não era mais professora primária. E ela disse: “Paga por formação”. Nessa época eu já estava fazendo mestrado na Fundação Getúlio Vargas, um mestrado que acabou, não existe mais. Mas, na época, era um mestrado muito considerado pela Capes. E aí eu fiz o concurso. Eu tinha tanta vontade de passar que passei. Eu já ia fazer trinta anos, e nossa prova de concurso foi uma prova de vestibular. Eu sei que muitas pessoas que estão aqui não tinham nem dezoito anos na época. Era o pessoal que estava saindo e se preparando para o vestibular. Eu passei para o primeiro concurso e passei, durante um tempo, a dar aula de manhã; à tarde eu era a coordenadora do programa de alfabetização. Quando eu cheguei aqui no Pedro II, as pessoas não queriam que eu pegasse turma. Queriam que eu fosse supervisora, coordenadora ou alguma coisa assim, e eu falei: “Não! Porque à tarde eu já sou isso”. “De manhã eu quero turma, porque é disso que eu gosto”. E aí eu peguei uma turma de primeiro ano para alfabetizar. Nós não tínhamos uma orientação. Naquela turma havia crianças que liam e crianças que não liam. Eles até tentaram separar, mas hoje a gente sabe que não adianta você criar grupo homogêneo, porque em dois meses eles já serão heterogêneos de novo. Foi esse o primeiro ano. Eu peguei turma de Alfabetização. Em 84 é que eu peguei uma turma de primeira série, e em 85, no meio do ano, quando eu voltei da licença de bebê, eu peguei uma turma também de Alfabetização, porque essa turma tinha sido da Ana Lúcia, que foi diretora daqui, mas ela mudou o horário da faculdade e precisou mudar de turno. Então quando eu voltei de licença eu fiquei meio ano com a turminha que tinha sido dela. Depois, eu fui trabalhar no SOE e fiquei três anos na Tijuca, que foi uma experiência riquíssima para mim. Eu coordenava e dava aula de apoio. Como a unidade da Tijuca é muito pequena, eu tinha quase todas as crianças como alunos de apoio,

principalmente das séries mais baixas. E aí eu comecei a ver a questão da dificuldade. A gente fazia grupos de estudo naquela época. Nós tínhamos um assessoramento do pessoal do Laboratório de Currículos. Não sei se já falaram isso para você.

Não. Sobre a assessoria falaram. Qual é a história do Laboratório de Currículos?

Era um grupo que até hoje tem pessoas que são minhas amigas.

Você estava lá no Estado quando esse grupo foi instalado?

Eu fui estagiária do laboratório de currículos. A coordenadora do laboratório de currículos que era a Circe Navarro Vital Brazil, que já faleceu, foi minha orientadora da dissertação do mestrado. Ela era professora do Instituto de Educação, mas eu já havia saído, ela não foi minha professora. Ela resolveu fazer um trabalho de implantação de metodologia... Ela era muito estudiosa, formada em Filosofia, era professora de Filosofia daqui do Pedro II, do Instituto, era psicanalista e trabalhou no IESAE-FGV. Ela começou a fazer um trabalho de implantação de uma pedagogia com base na construção do conhecimento. O que a gente usava, até então, era a educação compensatória, aquela tese de que a criança era uma tábula rasa, um tipo de formulação teórica com base no empirismo, de que a criança ou a pessoa precisa ser estimulada, incentivada para aprender. Era esse o trabalho que se fazia. Daí vinham as cartilhas e toda aquela coisa. A Circe, então, implantou isso no Instituto de Educação. Em 75, quando mudou o Governo do Estado, houve a fusão do estado, a Secretaria Estadual a convidou. A secretária era uma senhora, que também já faleceu, Myrthes Wenzel, que era diretora do Centro Educacional de Niterói; tem professores daqui que foram de lá. Ana Cristina foi de lá. Era uma pedagogia renovadora. A Myrthes, então, convidou a Circe para ser diretora do Laboratório de Currículos da Secretaria. E aí ela convidou um grupo de pessoas que na época eram alunas dela do mestrado do IESAE-FGV. Eu não fazia parte desse grupo, porque ainda estava estudando Psicologia. E esse grupo implantou esse trabalho no estado. Era a Heloisa Vilas Boas, que nos deu assessoria, a Zuleika, que era professora de Filosofia e trabalhava toda a parte teórica, e outras pessoas que foram assessoras aqui, que trabalharam com a gente Matemática, Estudos Sociais. Eu era estagiária porque fiz a seleção e fiquei como estagiária. A gente trabalhava fazendo avaliações cognitivas dos alunos do Estado por amostragem, tanto com os pequenos do diurno como com os do supletivo. Eu andei por esse Estado do Rio fazendo avaliação das crianças. Esse grupo se perdeu porque em 79 houve uma greve de professores do Município. Foi uma greve no Estado. Foi uma greve histórica. As pessoas aqui aderiram à greve. A gente ainda estava no contexto da ditadura. O secretário de Educação não aceitou que as pessoas da Secretaria fizessem greve e colocou aquelas pessoas para fora; eram pessoas tituladas, maravilhosas, estudiosas, e eles não deram o menor valor a isso. Só que elas foram para a escola particular. Elas foram para o Jacobina, o Centro Educacional da Lagoa e para outras tantas escolas que as contrataram. O Pedro II,

em 85, pela Claudia, que era a nossa Chefe de Departamento, convidou essas pessoas e eles ficaram aqui alguns anos nos dando assessoramento. A gente aprendeu muito e estudou muito. Quer dizer, é claro que hoje a gente pensa outras coisas. Os professores se titularam, estudaram, se aprofundaram mas eu, quando estou em sala de aula, eu uso muita coisa que aprendi naquela época e que aprendi no Laboratório de Currículos. A gente hoje sabe que, como dizia um professor meu da faculdade, quem anda numa linha só é bonde. Você, quando está ensinando, trabalha com todos os recursos que conhece. Então, voltando para essa história, no período da Tijuca eu construí esse trabalho com as crianças com dificuldade de aprendizagem. Era um trabalho focado em estruturas lógicas. Nós achávamos que era necessário aprender aquelas coisas primeiro, a conservação, depois a classificação, para que a criança adquirisse o conceito de um número. Hoje a gente sabe que a aprendizagem não se faz em linha reta, se faz em espiral, às vezes em ziguezague, e que entram milhares de outras coisas sem ser só o conhecimento, só a construção do conhecimento, só a questão epistemológica. Entra a questão afetiva, entra a questão da imitação, entram todas as teorias de aprendizagem. Elas estão juntas e presentes ali na sala de aula. Quando você está na sala de aula, está o Skinner, está o Freud. Todo mundo reunido para que a aprendizagem se faça. Então na Tijuca foi um trabalho muito legal, porque eu não sei se eu contribuí para aquelas crianças, mas eu aprendi muito. Eram grupos muito pequenos. Não era esse foco que tem hoje a recuperação nossa. Era a Beth, era a Márcia, que depois foi diretora daqui, era Miriam Duque, que agora está na unidade Centro trabalhando no SESOP. A gente fazia esse trabalho com as crianças ali. Depois eu comecei a ser Chefe de Departamento, Coordenadora Setorial, Diretora daqui, e depois voltei para turma; aí fui alfabetizar de novo. Aqui primeiro. Em 94, fiquei um ano na Tijuca, também com alfabetização. Nós fazíamos, ainda na época, um trabalho que a gente chamava de trabalho da Heloisa Vilas Boas, que era um trabalho baseado na linguística estrutural. Era um pouco diferente do trabalho das cartilhas, porque no da cartilha o foco do método de palavração é a percepção. Achava-se que ler era um ato perceptivo. Hoje a gente sabe que é muito mais. O foco começou a ser na questão da língua, na questão da Linguística. Então a gente trabalhava com paradigmas e sintagmas, porque era isso que era a proposta da Heloisa, mas eu ainda uso. Na minha turma 102 deste ano eu ainda estou fazendo construção do paradigma com eles, porque eu acho que você pega aqueles que não vão pelo ambiente alfabetizador, pela construção escrita, espontaneamente, você esquematiza um pouco mais e eles vão. Aí eu fiquei um tempo fora da Unidade trabalhando com a Direção Geral, e em 2001 eu voltei a alfabetizar aqui. Eu tive uma turminha que acompanhei até o quarto ano. Depois, em 2005, eu tive outra turminha que acompanhei até o quarto ano. Aí fiquei dois anos na Tijuca trabalhando com o quarto ano lá, que foi o que me deram, e este ano eu estou aqui de novo.

E este ano você está com uma turma de alfabetização?

Com uma turma de alfabetização. Nessas turmas de 2001 para cá a gente já trabalhou com a construção da escrita. O trabalho já era diferente, mas ainda assim eu monto o meu trabalho. Em 2001 eu até consegui usar o livro, mas este ano eu estou usando muito pouco o livro de alfabetização, que é uma proposta boa, mas eu prefiro trabalhar da minha maneira. Então, eu acho que esse trabalho da construção é um trabalho muito importante, muito bom, porque dá oportunidade à criança para crescer. Hoje a gente tem um posicionamento, a gente sabe que a construção do conhecimento é coletiva e esse trabalho favorece isso. A gente começa com os nomes, depois a gente trabalha com músicas. A gente trabalha com brinquedos cantados e todo o nosso currículo. Eu acho que o que favorece a aprendizagem aqui no Pedro II é essa riqueza do nosso currículo. Porque ler não é ler “bala”, “Talita”, “faca”, “macaca”. Ler é ler o mundo. Então a criança chega aqui e ela tem laboratório de ciências, informática, educação física, música. Ela começa a ver que o mundo não é só aquele em que ela vivia. Este ano, mais do que nunca em vinte e sete anos, eu acho que o nosso primeiro ano é ímpar porque só entraram crianças pelo sorteio. Não tem nem filho de professor. Eu tenho, na minha sala, nove crianças de comunidade. Essas crianças vêm com o mundo delas, e a gente começa a mostrar que existe outro mundo sem tirá-las daquele onde elas vivem. Nessas turmas que eu peguei ultimamente, que eu acompanhei, eu vi muito isso. Porque quando você acompanha a turma você começa saber da vida do pai, da mãe. Tinha uma pessoa aqui que já saiu, a Cristina, que dizia que eu não tinha vinte e cinco alunos, mas sim setenta e cinco, porque tinha o pai e a mãe, porque você começa a dar bronca em pai e mãe e essa coisa toda. Aí você vê que as crianças começam a ver outras coisas, a ver o mundo. Eu tive uma criança aqui que entrou em 2005. Ela morava numa comunidade e o mundo dela era o *funk*. Ela sabia cantar todos os *funks*. As palavras dela eram palavras do *funk*. Então, um dia, quando eu comecei a pedir a eles palavras que comessem com “ba”, “be”, “bi”, “bo”, “bu”, ela disse um palavrão. Eu fiquei numa situação difícil, porque eu não pude escrever aquela palavra no quadro. E aí eu disse: “Onde você aprendeu essa palavra?”. Aí ela cantou o *funk* que ela sabia. Era o mundo dela. E eu percebi como essa menina, do primeiro ao quarto ano, foi mudando, como ela foi percebendo que há outras coisas, que existem outras coisas para aprender sem ser aquilo que ela vive no cotidiano. Eu acho que a gente não precisa alijar a criança do seu cotidiano, mas a escola é para mostrar que existem outras coisas, senão não precisava de escola. Se fosse apenas para aprender o que já aprendeu todo dia, não ficaria indo todo dia. Eu acho que esse nosso trabalho aqui favorece isso. As pessoas perguntam por que a gente alfabetiza, consegue alfabetizar, por que nosso índice de reprovação nos primeiros anos é tão diferente do resto das escolas públicas. Eu acho que a gente não faz milagre. Eu acho que a gente tem um diferencial porque a gente tem professores costumeiramente mais bem

formados do que a massa do professorado, mas eu acho também que no município e no estado você tem hoje professores muito bem formados. Não é só no Colégio Pedro II. Então o que é esse diferencial no Pedro II? Eu acho que é o currículo. Uma das coisas é o currículo que nós oferecemos. Eu acho que é você mostrar para a criança que o letramento não se faz b com a, ba e b com e be. Letramento se faz com tudo junto. Isso cria nele um desejo de aprender a ler, porque você mostra tantas coisas, tantas possibilidades... Uma vez uma aluna falou isto aqui para mim, uma aluna de uma turma de primeira série. Eu falei assim: “Por que você está aprendendo a ler?”. E ela disse: “Porque quando a gente sabe ler a gente fica esperto. Os outros não enganam, não”. Ela percebeu a necessidade.

Pode chorar, Patrícia. O que te fez lembrar?

Quando eu vou à feira, sábado, eu encontro com um feirante que a filha dele foi minha aluna. Ele é semianalfabeto. Ele me diz que eu fiz um favor a ele que ele nunca vai ter como pagar. Então é por isso que eu continuo aqui.

Ah, Patrícia... Que continue por muitos anos. É um desejo de esperança quando a gente vê nossos pequenos agora. O nosso Carlos. Olha que legal!

Então, eu tenho muitos alunos. De vez em quando eu encontro um mecânico na Tijuca que o filho dele está na AJU, em Brasília e foi meu aluno. E você encontra outros que estão trabalhando no comércio. Um dia eu fui lá na Shop 126 e ouvi: “Tia Patrícia!” No Orkut: “Tia, sabe aquela pessoa que passou pouco tempo e marcou sua vida para sempre? É você!” E eu custei a me lembrar, porque ela estava com o sobrenome de casada e com filho. Você vê isso e é muito gostoso. É muito amor. Eu realmente me sinto uma pessoa muito privilegiada porque eu trabalhei no que eu quis a vida toda. É claro que eu não ficaria por um salário baixo. Eu teria ido ser psicóloga. Eu fiz formação analítica, junto com o mestrado. Eu me formei na Letra Freudiana, que é uma sociedade lacaniana. Eu só não fiz a parte da prática, mas fiz toda a parte teórica. Então eu teria ido fazer outra coisa, mas a prática do psicólogo, do consultório, era uma prática muito solitária para mim. Eu gosto da sala de aula. Teve uma professora da UERJ que me perguntou uma vez por que eu não era professora universitária. Eu falei para ela que eu não sou uma professora universitária. Eu sou uma professora primária. Você é aquilo que você é. Não tem jeito. Então eu acho que, aqui no Pedro II, eu me realizei nesse particular porque eu tive a chance por ter um salário melhor. Eu acho que uma das questões do magistério é que muitas pessoas desistem. Minha filha tem uma amiga que é professora de História do Estado; ela começou agora e disse que todo dia tem pessoas que saem para trabalhar em outra coisa. Minha filha, com dezoito anos, entrou para a faculdade de Medicina e só fez até o terceiro ano. Quando ela chegou no quarto ano ela disse que não era isso que ela queria, que ela queria fazer outra coisa, e saiu. Hoje ela está terminando Ciências Contábeis; está trabalhando e adorando. No ano em que ficou parada ela me falou que ia trabalhar e eu falei: “você vai trabalhar em quê?” “Você nunca trabalhou

antes”. E ela disse: “Vou arranjar um emprego.” Ela fez uma seleção e foi trabalhar no Outback de Botafogo. Fazendo o quê? Fazendo *waiter*. Fiquei horrorizada e disse: “Não vai! *Waiter* é garçom. Você vai ser garçonete? Eu te criei para ser garçonete?” E ela disse: “Vou, sim! O gerente falou para mim que o mês que eu tirar menos eu tiro mil e oitocentos reais”. E eu disse: “Mentira desse gerente! Esse gerente está querendo te cantar”. E ela falou: “Mamãe, acorda! Cantada eu levava no hospital daqueles médicos velhos”. E ela ganhava como garçonete um mínimo de mil e oitocentos reais. Você sabe o que é isso? Uma professora do Estado começa ganhando quinhentos e noventa reais.

É isso mesmo. É muito triste.

Não tem como. Então eu acho que você não tem bons profissionais por acaso. Em 79, na época do Sepe, a gente tinha um lema que eu acho que também não é assim tão cartesiano. Mais salário, melhor ensino. Se eu aumentar, todo mundo vai melhor. Não é assim. Tem que ter outras coisas, outros investimentos – inclusive cobrança. Eu acho que tem que ter cobrança. Agora, uma pessoa trabalhar bem ganhando quinhentos ou seiscentos reais, você imaginar que o professor vai comprar livro, vai ler, vai se atualizar? Não tem condição. Então eu acho que, se a gente não resgatar esse prestígio social do professor, outras pessoas, jovens bem formados, como procuram outras profissões, não vão procurar a área de magistério; eu acho que a gente não tem, assim, perspectiva. Porque as pessoas procuram o magistério ou como um período da vida, na maioria das vezes; depois saem. Eu já entrei em boutique, preenchi o cadastro como professora e a moça falou para mim: “Eu também sou professora. Só que eu larguei e vim trabalhar aqui”. Ou então por que não tem alternativa. Enquanto for assim, eu acho que o Pedro II vai ser realmente uma exceção e a gente vai ter escolas públicas ainda com uma educação que fica aquém. Com uma formação precária. Mais difícil.

O que você acha que uma criança precisa para aprender a ler e a escrever?

Bom, primeiro eu acho o seguinte: todo mundo aprende a ler. Todo mundo é capaz de aprender a ler e a escrever. Talvez um mínimo de pessoas com uma grave patologia não consiga aprender a ler e a escrever. Você espera que seja, hoje em dia, 3% da população, no máximo, que não consiga se alfabetizar. Mesmo crianças com déficit cognitivo grave: eu já vi casos e acompanhei crianças que foram se alfabetizar com quinze anos. Demoraram, mas conseguiram. Então, aprender a ler e a escrever todo mundo aprende. Eu acho que uma das coisas mais importantes para o professor é não subestimar a capacidade do aluno. As pessoas dizem para mim que eu faço meus alunos ficarem *nerds*, CDFs. O Perrenould, suíço, diz que o professor primário é o preceptor. É como se fosse aquele preceptor antigo. Ele se oferece aos alunos como modelo. Então eu disse o seguinte: “O que eu sei é isso. Eu não posso ensinar a dançar, porque eu não sei dançar. Sou péssima. Sou a maior pé-duro. Eu posso ensinar a estudar, porque sempre fui uma pessoa que gostava de estudar”. Elas

falam que eu faço meus alunos ficarem CDF. Crianças, se você chegar na sala e disser “vamos aprender hoje adjetivo”, elas falam “oba!”. Tudo para eles é festa, mas depende de como você se coloca. Então eu acho que é necessário que a gente estabeleça com o aluno um vínculo. Por isso que eu fiquei tão preocupada este ano e disse à Adriane que eu vou ficar até o final do ano, porque eu estabeleci com eles um vínculo. De alguma maneira esse vínculo se quebrou, porque eu tirei licença médica e eles ficaram meio precários, meio carentes, sentindo falta. A aprendizagem, principalmente nas séries iniciais, depende desse vínculo. Eu acho que é olho no olho. É você mostrar ao aluno que ele pode aprender e, às vezes, você tem que repetir isso para alguns alunos trezentas vezes. É por isso que nas primeiras séries eu sou a favor da aprovação automática. Porque quando você entra numa sala e vê um repetente, você olha a sua turminha de frente e não vê nos olhos dele o mesmo brilho que você vê nos outros. O fracasso de uma criança numa série inicial é uma coisa penosa, porque ela vem com tudo, se acha capaz, acha que vai aprender. Então fracassar é muito desgastante para ela. Além de tudo, eu acho que o que a criança não aprende em um ano aprende no outro, porque a gente repete tantas atividades... Eu já passei aluno para o segundo ano aqui catando coco. Aluno que vinha do interior. Família do interior de Minas. Não tinha contato com letramento, com material de leitura, e passou catando coco. Nunca mais repetiu o ano. Porque para ele aquilo tudo era novo. Então, ele foi catando coco, mas foi. Eu acho que essa crença de que o aluno é capaz de aprender é importante. A outra coisa que eu acho importante é você não puxar a turma para baixo. Puxar a turma para cima. Eu vejo colegas professoras falando assim: “Ah, os meus pré-silábicos. Eu tenho que fazer isso por causa dos meus pré-silábicos”. Não. Pensa nos outros, que os pré-silábicos vão junto. Os outros puxam. Coloca um do lado do outro. Porque, às vezes, há pessoas na vida, não é só aluno, pra quem você precisa dizer o óbvio, porque não notam o óbvio. Tem pessoas que sacam de primeira, crianças que aprendem a ler sozinhas, e tem crianças que você tem que falar para elas, repetir as coisas. Isso é com todas as pessoas com que você lida. Você, às vezes, você tem que dizer o óbvio para a pessoa, porque ela não notou. Na sala de aula é assim também. Então eu acho que a professora estar convencida de que os alunos são capazes de aprender é o primeiro passo.

Você teve muito aluno retido?

Não. No Pedro II, eu acho que eu não encho os dedos das mãos.

O que a criança precisa ter para passar para o segundo ano? Você seria capaz de responder isso?

Seria. O que eu penso é que você vê crianças que ainda não se apropriaram do que a gente chamava de mecanismo da leitura. Ou não se apropriaram totalmente. Elas são capazes de ler palavras mais fáceis, chegando ao final do ano, mais textos. A escrita é outro processo. Eu me satisfaço se as crianças lerem ao final do ano. Mesmo que escrevam bastante

errado, mas escrevam. Eu acho importante essa nossa posição, porque antigamente a Alfabetização ensinava a ler. Escrever espontaneamente, como eles fazem hoje, produzir textos, isso a gente não fazia. A gente encoraja as crianças a fazer isso. Eu digo para eles que ler é igual a jogar futebol. Tem que treinar e tem que dar o passe errado para depois dar o passe certo. E mesmo que você seja muito bom e faça muito bem, tem hora que você vai dar um passe errado, chutar na trave. Por causa disso, ano passado eu ouvi uma coisa muito engraçada de um aluno pra quem eu dei apoio na Tijuca. Eu falei para ele assim: “João Pedro, leia. Não tenha medo. Escreva”. E ele: “Eu não sei. Eu não sei”. E eu: “Se arrisque. Ler é igual jogar futebol. Por que você acha que a Tia Patrícia não sabe jogar futebol? Tem que treinar”. E eu imaginei que ele fosse dizer para mim que era por eu não ter treinado. Mas ele me olhou de cima abaixo e disse: “Porque você já está meio velha para jogar futebol”.

A criança surpreende a gente!

Mas ele pensou certo. Então, eu falo isso para ele que tem que treinar. Se arrisque. Escreva. Mas no final do primeiro ano, mesmo que o aluno não esteja escrevendo textos ou fazendo aquele texto de final de CA que vai emendando palavras, ainda assim, se ele está lendo, ele pode passar para o segundo ano. Eu acho que tem condição de dar continuidade ao trabalho. Dos meus alunos agora, da turma 102, eu vejo todos com possibilidades de passar para o segundo ano. O pior defeito do aluno para mim é faltar. Porque quando falta quebra tudo. Mas, todos têm já um *feeling*, uma predisposição para a leitura. Lêem alguma coisa, fazem análises fantásticas. Outro dia eu pedi para eles dizerem palavras com dois **s**. Palavra que começa com **s**, com **s** no meio de vogais. Aí quando a gente quer fazer o som de **ç** pode ser com **ç** ou **ss**. Tem algumas crianças que já sabem e vieram falando vassoura, professora. Aí teve um que levantou a mão e disse: “Tá surda”. E eu disse: “O quê?” E ele: “Tá surda, professora. Quando tem uma pessoa que não ouve a gente não fala ‘tá surda?’” Ele estava certíssimo, porque se fosse uma palavra só seria com dois **s**. Ele fez a análise fonética perfeita. Então, esse *feeling*, esse movimento é que eu acho que é indispensável para a criança aprender a ler.

É verdade. Então você pode responder bem esta pergunta. Nessa trajetória, de 84 para cá, como você acha que foi, por onde passou a metodologia? Que metodologias apareceram nesse percurso que o Pedrinho viveu?

Nos dois primeiros anos, nós não tínhamos metodologia definida. A gente veio com o que veio do município. Cada um usava sua cartilha, ou não usava cartilha, mas cada um fazia do seu jeito. Depois, com a assessoria, a Alfabetização passou a ser centrada na linguística. A gente trabalhava com palavras, mas a partir dali a gente construía paradigma com as crianças fazendo já a percepção de sílabas e palavras diferentes. Valorizava o texto, não tanto quanto a gente está trabalhando hoje. Mas ficou uma coisa assim, eu diria até

policialasca naquele momento. A gente começou a achar que construção do conhecimento, algumas pessoas equivocadamente, era um método de trabalho. Então existia uma perseguição até ao enunciado da questão. A maneira como você enunciava um dever: “Não pode ser assim, porque isso não é construtivismo”. Como se Piaget, um dia, tivesse feito algum método para alguém aprender, para alguém que não saiba ler. Ele elaborou uma teoria em que ele apresentou como a pessoa constrói o conhecimento que vai do reflexo ao conhecimento mais elaborado, que é o conhecimento que a gente chama de conhecimento formal. Esse momento foi um momento um pouco difícil, de mudança. Eu até brincava com as pessoas, eu dizia que as pessoas achavam que o Piaget era igual ao Odorico Paraguaçu. Então tinha professoras antigas aqui, professora de Matemática na última série, quarta série, que tinham uma experiência danada e diziam: “Não! Você não pode fazer isso. Você tinha que fazer aquilo”. Foi um momento difícil. Depois, a gente, aos poucos, foi deixando isso e passou a ainda trabalhar com alfabetização com essa sistemática, que a gente chama da Heloisa Vilas Boas, do mundo da Linguística. Mas, quanto ao ponto, as pessoas foram deixando porque foram estudando e aí foram vendo a questão da construção da escrita, a questão da construção da escrita dentro da construção do conhecimento maior. E a gente hoje trabalha com esse tipo de coisa que não estabelece uma metodologia propriamente em termos de passos, como a gente fazia antigamente. A cartilha, por exemplo, tinha um manual. Primeiro faz isso, depois faz aquilo e depois aquilo outro. Hoje em dia não se tem isso. Entre nós, professores da tarde, nós quatro, cada uma faz uma coisa diferente. Cada uma vai por um caminho diferente. O caminho em que se sente mais à vontade e como você sente o grupo. Essa turma que eu tive, que já é a terceira turma, em que eu estou trabalhando com a construção da escrita, no primeiro ano, eu não adotei os mesmos caminhos nas mesmas turmas. Porque você sente o grupo. Um grupo vem mais disposto, outro menos. O outro grupo trabalha mais autonomamente, um não trabalha. Você tem que buscar caminhos. Eu acho que o importante é a gente conhecer um pouco da teoria para a gente lançar mão dos momentos. Para você saber também que não é só a teoria que vai te fundamentar. É a sua prática, o seu relacionamento com a turma, é o vínculo que você estabelece, é tudo. É aquele conjunto. É você dar à turma, o que eu acho que essa minha turminha já tem, alguma estrutura de grupo. Eles de alguma maneira se estruturam como grupo, embora briguem. Você usa recursos da teoria e você constrói seu trabalho no dia a dia. Eu acho que a gente não tem mais hoje, graças a Deus, nenhuma área do conhecimento, a ciência está caminhando para isso, para você não ter aquela rigidez mais da teoria comandada. O que comanda é a vida. Tem uma coisa famosa do Goethe que diz que a teoria é cinzenta, verde é a árvore dourada da vida.

O que você aprendeu como alfabetizadora do Pedro II?

Eu olho assim e vejo que eu aprendi muito mais do que eu ensinei, talvez. Eu acho que você, como professora, aprende a esperar, a valorizar as pequenas coisas. Meu marido é engenheiro metalúrgico formado pelo IME. Estudou na Alemanha e trabalha com indústrias de equipamentos, plataformas de petróleo e, às vezes, conversando com ele eu digo: “O que você fez hoje?” E ele diz: “Ah, fui para lá. Dei parecer. Fiz teste etc. E você? O que fez hoje?”. E eu falo: “Ensinei a cantar *O caderninho*, do Erasmo Carlos”. É uma coisa tão simples, mas que eu acho que tem tanta importância que muitas vezes... Uma mãe até uma vez escreveu isso num cartão para mim. Porque quando a criança cresce, ela não vai se lembrar daqueles momentos. Nós não lembramos. Se você pensar no seu primário você não lembra. Mas você tem um conjunto de coisas que fazem diferença na sua vida. Eu acho que o que eu aprendi foi isso. Acho importante o professor saber valorizar os pequenos momentos e acreditar nas pessoas. Eu tenho certo receio de que a educação esteja caminhando para uma patologização, para achar que qualquer coisa diferente é para dar um diagnóstico. Eu acho que “Ah, o aluno não sabe recortar, vamos mandar ele para o especialista”. Ensina ele a recortar primeiro, depois manda ele para o especialista. Às vezes é diferente mesmo. Eu não recorto muito bem em linha reta até hoje, e estou aqui. Enfim, eu acho que a gente aprende muito. Aprende a conviver também. Esses nossos encontros e oportunidades nos enriquecem muito. A gente cresce não só como profissional, mas como pessoa também. Eu fui diretora e, por formação e por família, eu sou uma pessoa um pouco rígida. Então hoje eu sou muito menos rígida do que na época em que eu fui diretora, porque eu aprendi a ver que as coisas não podem ser do jeito que você quer. Você tem que chegar mais para lá, mais para cá, ouvir o outro, relativizar. Eu adoro entrar aqui em São Cristóvão, por isso eu voltei para cá. Na Tijuca, eu moro perto da minha casa. Eu encontro todo mundo que eu conheço, desde o aposentado que era motorista até o pessoal, o varredor que já é de lá há muito tempo. Então, é muito gostoso. Isso aqui faz parte da minha vida. O Pedro II faz parte da minha vida.

Você já contou uma experiência muito emocionante, mas tem alguma experiência de Alfabetização que você guarda com carinho, que você lembra de cara que tenha te marcado?

Tem muitas. Vamos ver se eu seleciono alguma. Sim. Tem sim. Além desse menino que eu te falei, tem um menino da Tijuca, o Alexandre; eu lutei contra todo mundo para aprová-lo. Eu sempre defendo a aprovação. Aqui algumas pessoas ainda questionam essa questão da aprovação automática, mas na Tijuca muito menos, pouquíssimos. Eu, na época, me impus mesmo. Eu queria que ele fosse aprovado porque eu gostava daquele garoto. Ele tinha muitos problemas. Ele era muito difícil e tinha sido encaminhado. Essa criança precisava de uma fono, mesmo. E eu depois o acompanhei, porque minha filha era da Tijuca, um

pouquinho mais velha. E ele nunca mais repetiu o ano. Então, eu acho que é muito bom quando você aposta e você vê isso.

Foi uma briga que valeu a pena.

Isso. Valeu a pena. Eu digo sempre que eu não brigo com ninguém pessoalmente. Eu brigo pelas minhas ideias. Então, eu o defendi assim como defendi outros tantos. Tem um aluno daqui do quinto ano da tarde, o Yuri, que foi meu aluno durante três anos. Ele veio como repetente do primeiro ano e eu defendi que ele fosse até o terceiro com a turma, porque a turma tratava o Yuri como igual. Ninguém o discriminava. O Yuri é um menino de comunidade. Nós tínhamos uma criança que era filha de professora que levava ele no fim de semana para a casa dele para passar o fim de semana. O menino era intelectual, daqueles alunos que a gente chama de brilhante, e tratava o Yuri como igual. Eu apostei que o Yuri podia passar para o terceiro ano naquela época. Também foi uma briga grande, mas eu tive muita gente do meu lado. Eu briguei com a coordenação, mas houve outros professores que também defenderam. E aí eu assumi essa responsabilidade. Nessas férias eu não viajei, então levei o Yuri para minha casa para ter aula particular comigo.

Meu Deus! Levou ele para casa?

Mas ele não ficava lá, não. A mãe dele o levava à tarde para eu dar aula a ele. Ele acompanhou de alguma maneira, mas ele tem uma patologia muito grave. Ele ainda está no quinto ano, mas é uma criança... Eu não sei como vai ser a continuidade dele aqui no Pedrão. A gente tem um desafio muito grande, porque o Pedrão não consegue lidar com a diferença. Ele enquadra os alunos e quer que todos sejam daquele modelo, e a gente tem muitos alunos aqui que são jubilados, principalmente essas crianças. Agora, tem coisas também muito interessantes. Essa aprendizagem dos alunos... Eu tenho um caso que é o meu projeto de tese do doutorado, que eu não sei se vou fazer; o título é baseado na história desse aluno, que foi de 72, dessa turminha de CP, quando eu comecei a alfabetizar no meio do ano e a Secretaria de Educação comprou cartilhas para todo mundo, *O sonho de Talita*. Todos com a cartilha aberta na frente e eu, como a gente chamava, tomando leitura; houve um menino que cuspiu chiclete. Hoje em dia ninguém mais deixa aluno mascar chiclete na sala. Aí pegou o chiclete e jogou no chão. E o outro menino que também estava com a cartilha na frente, todos estavam, tinha aquele intervalo das carteiras, ele pegou o chiclete do colega e colocou na boca. E eu lá, no alto dos meus dezoito anos, na frente da turma, olhei para a cara dele e falei: “Carlinhos, jogue essa porcaria na lata do lixo!” E ele, numa naturalidade, mas com uma santa sabedoria, pegou a cartilha e jogou no lixo. Olha, Rejane, valeu mais do que um monte de aula de Pedagogia, Psicologia. Aquilo foi como se tivesse jogado uma bolsa de água fria na minha cabeça. Eu falei: “Meu Deus!” A porcaria para mim era o chiclete, mas para ele era a cartilha. Foi muito marcante essa experiência. A partir dali eu comecei a refletir, porque o curso normal de fora é aquela coisa,

esse método ou aquele e tal, e eu comecei a questionar aquilo tudo. Fui ler Paulo Freire, na época você nem achava os livros dele para ler.

Então, para terminar: o que é alfabetizar, para você?

Alfabetizar é estar junto. Eu digo que eu adoto os alunos. É você criar um grupo. É você mostrar que todos podem. Que todos têm que estar juntos. Aqui é o momento que eles têm de ter o coletivo, porque na vida eles não vão ter o coletivo. A nossa sociedade é extremamente individualista. Então, aqui você pode mostrar que uns podem ajudar os outros. Alfabetizar é isso. É você abrir uma porta do mundo para as crianças. Só para deixar uma coisinha final para você, vou deixar um poema do Drummond de que eu gosto muito. Eu tinha um professor do mestrado, o José Américo da Mota Peçanha, que já faleceu; foi um filósofo famoso, daquela coleção *Os pensadores*, e ele dizia que, assim como se recomenda a todos os cristãos que leiam a Bíblia todos os dias, ele recomendaria aos professores que lessem uma poesia por dia, porque a poesia faz a gente ficar mais doce, olhar com outros olhos. Então, como às vezes eu não posso ler uma poesia, eu me lembro sempre desse poema do Drummond, que se chama *Meninos*; diz o seguinte:

*Não há que desesperar do homem, temos ainda — arca de surpresas
— os meninos, e é proibido antecipar a sorte.*

*Degustam bem aventuradamente um naco de melancia,
acomodam-se numa caixa de biscoito, aderem ao carnaval.*

Seus olhos profundos indagam: Que fazes por mim?

*Não sabemos responder, mas os meninos continuam,
esperança de todos os dias e promessa de humanidade.*

Nossa, Patrícia, muito obrigada!

ANEXO G- Regina

Eu sou Regina Célia Aparecida Martins Mani Almeida, formada em Pedagogia em Administração Escolar e mais tarde cursei uma disciplina para poder atuar como professora do 1º ao 9º ano.

Você era de São Paulo?

Sim. Nasci no interior de São Paulo. Sou barriguense. Eu trabalho no funcionalismo público desde 1988.

Mas desde que você se formou você já havia trabalhado como professora?

Sim. Quando eu vim para o Rio eu fiquei dois anos no MEC, no Ministério de Educação, na Graça Aranha. Depois, foi extinto o cargo de professor no Ministério e eu tive que pedir transferência. Eu tinha duas opções. Iria para o CEFET ou para o Pedro II. Então, estou aqui desde 92.

Em 1992 você chegou aqui.

Isso. Cheguei em abril de 92. Fiquei 92, 93 e 94 dando aula para a terceira série (atual quarto ano). Depois, em 96 fui para a classe de alfabetização que na época era CA e estou até hoje.

Em 95 você seguia com a turma ou você sempre voltava para o CA?

Dois anos eu segui com a turma. Fui para o segundo ano, mas geralmente, eu voltava para a CA. Fiquei de 96 até 2005 só nisso. Em 2006 fui para o SESOP.

Por que você foi para o SESOP? Você pediu para ir?

Não. Eles me convidaram para trabalhar no SESOP. Em 2007 eu saí e voltei a trabalhar com alfabetização.

Você voltou direto para a sala de aula?

Fiquei um ano como professora; depois vim como OP e estou aqui até hoje.

Fale um pouquinho do que a orientadora pedagógica (OP) faz. Qual é o trabalho da orientadora pedagógica? Como você trabalha aqui?

As coordenadoras de área trazem o planejamento do semestre e a Orientadora pedagógica trabalha orientando os professores; produz algumas atividades, que é a parte que eu mais gosto. A OP entra em sala de aula para acompanhar alguns alunos, principalmente os que têm dificuldades, sugere algumas atividades para essas crianças. É mais ou menos isso. A parte que mais te dá prazer é quando você entra na sala de aula e você pode ajudar as crianças com dificuldades.

As coordenadoras também têm reunião com as OPs sozinhas?

Têm. Uma vez por mês. E dali vamos montando o trabalho. Os professores do primeiro ano são fantásticos, contribuem com ideias, sugestões e produzem bastante.

Em 2007, você saiu para dar aula e em 2008 você voltou e está até hoje como OP do primeiro ano. Então você, melhor do que ninguém, sabe me dizer isso. O que uma criança precisa para passar de ano no primeiro ano?

Estar lendo. Não precisa estar lendo fluentemente. Pode estar lendo silabando, mas desde que ele consiga compreender, interpretar o que leu. Porque tem criança que termina uma frase e se você perguntar o que ela leu ela não sabe explicar. Tem que estar escrevendo pequenos textos. E quando eu digo pequenos textos podem ser três ou quatro frases, mas que tenha coerência, início, meio e fim. Nós não exigimos que tenha coesão no primeiro ano.

Como eram essas turmas que você alfabetizou antes? Teve muito aluno retido? Não teve muito aluno retido? O que te fazia reter uma criança? Como você viveu essa situação da retenção?

Sempre foram turmas alegres e interessadas. Poucos alunos retidos, em média dois ou três. O professor só retém um aluno quando ele chega ao final do ano e não consegue ler (silabando) e nem escrever pequenos textos. Algumas crianças ficam retidas por problemas neurológicos ou falta de vivência escolar e não consegue acompanhar a turma chegando ao final do ano ainda silábico. Mandar um aluno sem condições para segundo ano é fazer essa criança sofrer o ano todo, pois ele não consegue acompanhar o ritmo, o conteúdo. Mesmo que você siga com a turma a criança sofre muito e até hoje eu conheço poucos casos que o aluno conseguiu ir para o terceiro ano com as mesmas condições dos outros que foram aprovados sem dificuldades. Reter um aluno é sempre ruim, doloroso, mas você tem que saber a onde este aluno estará melhor.

Desde que você entrou aqui em 92, e entrou na sala de Alfabetização, o que você acha que mudou na história da Alfabetização do Pedro II? O que você viu mudar?

Muitas coisas. No começo nós tínhamos assessoria, mas eu não peguei essa assessoria.

Quando você entrou a Heloísa Vilas Boas ainda estava aqui?

Tinha a Heloísa no primeiro ano, mas eu não peguei essa assessoria porque eu dava aula para o terceiro ano. Em 96, quando eu entrei para o primeiro ano o que mudou foi a forma de trabalho mesmo. Eu lembro que na época, a minha OP era a Ana Lúcia (atual diretora de Realengo). Depois da Ana Lúcia veio a Marta e foi uma revolução. Porque a Marta com aquelas ideias dela era teatro, era cinema, era passeio. Ela inventava tanta atividade que teve uma mudança radical. Nosso jeito de trabalhar nunca foi tradicional, apesar de que às vezes recorremos a estratégias de silabação com algumas crianças. Nós trabalhamos muito com música, poesia, histórias. Hoje em dia as atividades de sistematização “não caem de paraquedas”, sempre tem um fundamento antes para depois vir às atividades. Antigamente, vinha muitas folhinhas assim: “dá essa folhinha que é legal.” Mas ela não estava ligada em nada, era aquela coisa avulsa. Hoje tentamos fazer todas as atividades ligadas a uma

música ou uma poesia, um livro ou a projetos desenvolvidos em Estudos Sociais ou Ciências. Mesmo em Matemática a gente tenta fazer isso.

Contextualizando o trabalho.

Isso.

E dessas suas turmas de alfabetização, qual a que te marcou? Qual a experiência que você tem de alfabetizadora que você nunca mais esqueceu?

A primeira turma de alfabetização foi assim, no início do ano muita angústia, mas depois muito prazer. Antigamente, as crianças não vinham com tantas informações como vêm hoje. A maioria já conhece o alfabeto. O que me marcou muito foi um aluno que sabia ler tudo, mas não escrevia uma palavra. Ele só foi descobrir que sabia escrever em agosto. Ele pegava os livrinhos e lia em voz alta. E na hora que ia pôr no papel ele fazia rabiscos. Quando ele começou a escrever, ele começou a escrever tudo. Outra turma que eu gostei muito foi à turma de 2004. Eu a acompanhei em 2004 e em 2005 no segundo ano. Hoje estão no terminando o nono ano.

O que você aprendeu sendo alfabetizadora daqui do Pedro II? O que marca seu trabalho hoje como Orientadora Pedagógica?

Eu acho que com o passar dos anos e por ter ficado bastante tempo em sala de aula, eu consigo olhar uma criança e dizer se aquela criança vai ter um bom rendimento ou não e elaborar propostas para ajuda-la. A gente costuma até perceber se a criança, logo no início, tem algum problema ou não. Você percebe no jeito da criança sentar, escrever ou na atitude você vê que tem alguma coisa que não é normal. Com os anos você consegue identificar isso muito mais rápido. Tem aqueles que colam e você não percebe. Você acha que a criança está sabendo escrever tudo e quando você vai ver, que nada. Você aprende a perceber isso com maior rapidez. A ter esse olhar diferenciado. Hoje, eu sei quando vou montar um exercício o que é apropriado para o primeiro ano. Você tem que ter essa noção porque tem coisas que você faz e está lindo, mas na hora que vai para a prática não funciona.

Qual é a metodologia da alfabetização aqui no Pedro II? Como é a maneira de ensinar a ler e a escrever aqui? Que caminhos você trilha para que essas crianças aprendam a ler?

Na realidade Rejane, nós não temos um método. Nós não somos tradicionais, mas também não somos construtivistas. Nós não trabalhamos o método da Abelhinha, de fono, nada disso. Nós não temos um método. Também depende do grupo de professores que esta naquele ano na alfabetização. Tem professora que trabalha como nós, lança a música, lança as atividades, trabalha a letra, depois trabalha a sílaba, mas não ficando naquele “ba, be, bi, bo, bu”, vai para a frase, ou então começa com texto. Também temos professoras que trabalham de forma mais tradicional. Está errado? Não. Porque no final do ano os

alunos também estão lendo. O que faz com que nossas crianças no final do ano estejam lendo e escrevendo é o empenho que cada uma tem. No primeiro ano você se mata de trabalhar na sala de aula, mas você não tem tanto serviço em casa como é no quarto ano ou no quinto ano. Você não tem aquelas questões sobre texto para corrigir. Nada disso. Mas em compensação, você sabe que vai entrar às 7h e sair meio dia sem parar de atuar junto ao aluno. Na realidade, é o empenho de cada um, de querer que aquele aluno aprenda a ler, de quando vir às dificuldades das crianças, tentar outras estratégias para ver a que funciona.

Então, para acabar, alfabetizar é o quê?

Para mim, é só prazer. É uma forma de você dar, mas você recebe muito mais. É muito gratificante.

Regina, muito obrigada! Se você tiver algum material que você utilizou na sua primeira turma ou alguma coisa assim que você ache interessante acrescentar na pesquisa, você me arruma, por favor.

Trago para você. Esse material que eu tenho guardado ali que é o do pirata, eu acho que eu era a única que tinha esse material guardado. Eu tinha esse material do pirata que era de 96. Tinha até foto do Jorge vestido de pirata.

Que legal!

Da turma caçando.

Traz uma foto assim daquele momento e conta um pouquinho do que foi aquela história.

Vou trazer para você. E se você quiser comparar o material. O que era antigo e o que é agora, naquele buraco que tem ali atrás tem pastas arquivadas do primeiro ano.

Onde? Naquele buraco cheio de pastas?

Tem material lá. Não sei em que estado, mas lá tem material de todas as séries. Não sei se você vai conseguir entrar lá.

É. Isso é um processo muito difícil, mas eu vou tentar.

Lá tem muito material.

Vou colocar luva e máscara e entrar. É naquele buraco mesmo cheio de teia que eu estou falando ou é aqui dentro da sua sala?

Não. Não tem onde fica o pessoal da limpeza? Em frente não tem uma porta? Ali tem muito material! Porque aí dá para você fazer uma comparação da turma de CA de 90 e de hoje.

Muita poeira! Muito obrigada!

ANEXO H – Ângela

Eu sou Angela Vidal Gonçalves. A minha formação é em Letras. Estou no Pedro II há vinte e quatro anos e alguns meses.

Você entrou em que concurso?

Meu concurso foi o de 86, mas eu fui chamada em 87. Eu ingressei em 87.

Você já trabalhava em algum lugar antes?

Na Viação Aérea São Paulo – VASP.

Ah é? Não tinha nada a ver com professora?

Eu não era professora. Eu aguardava. Eu já tinha passado no concurso, mas eu precisei trabalhar. Eu precisava do dinheiro. Minha família precisava que eu trabalhasse. Então fiquei esperando ser chamada em atividade, como recepcionista na VASP.

Então, antes de trabalhar aqui você não trabalhou como professora em lugar nenhum?

Não. Formalmente, não. Eu trabalhava como voluntária numa instituição de apoio à criança, ajudando no reforço escolar. Mas experiência formal, não.

Você chegou no Pedro II em 87; e aí?

Fui pegar uma turma da antiga primeira série. O Pedro II, no começo, fazia uma seleção no ingresso dos alfabetizados e dos não alfabetizados.

Como era essa seleção? Porque hoje a gente fez como uma seleção para organizar as turmas. Os alunos sorteados participaram de uma atividade de um ou dois dias, e depois dessa atividade as professoras elaboraram e organizaram as turmas, para não ter aquela turma inteira de criança que não sabia ler e outra que já sabia. E naquela época? Como era? Era assim também?

Rejane, eu não posso mais te dizer. Não era assim, não. As crianças ingressavam na primeira série ou no CA, como agora tem para o segundo ano. Isso também acontecia. Havia alguns que ingressavam na primeira série e outros que ingressavam no CA.

Tinha sorteio para a primeira série e sorteio para o CA.

Você precisa confirmar isso oficialmente na instituição. Eu não posso te dar esse dado de memória, porque a gente não participava muito da organização. Eu estava chegando ao Pedro II, recebendo a turma pronta. E eu sei, porque tinha uma colega que tinha um primeiro ano de dentro que tinha vindo do CA antigo, era a turma 102, e tinha a turma 103, que era uma turma vinda de fora, que não tinha sido alfabetizada na metodologia do Pedro II. Porque aquilo era um valor. Era uma diferença que, para algumas pessoas, naquele momento, até desqualificava os que vinham de fora. Ser alfabetizado na nossa metodologia era um qualificativo dentro do nosso trabalho.

Isso foi em 87.

Isso, em 87. Depois disso, eu estive oscilando muito entre a primeira série antiga e o CA. Geralmente acompanhando a turma no ano seguinte, do CA para a antiga primeira série. Eu tive cinco turmas em períodos diferenciados. A primeira em 88, a última em 2007. Tem um hiato aí. Nesse período, eu me afastei deliberadamente da alfabetização, porque a gente ficou aqui numa transição em que as práticas fundamentadas na Emília Ferreiro foram ingressando no colégio. A gente não tinha mais uma orientação oficial que sustentasse a proposta psicolinguística que o colégio usava e que alguns chamavam de método psicolinguístico, mas a professora Heloisa Vilas Boas sempre rejeitou isso. Ela não propunha um método. Ela chamava de metodologia. Ela foi traduzida institucionalmente como método, mas ela tinha uma proposta para muito além daquela sequência de passos. A forma como eu fui vivendo a chegada do construtivismo não me deixava segura para trazê-lo para o meu trabalho. Eu achava aquilo um estranhamento, uma coisa muito informal. A criança vai tendo contato com a leitura e vai lendo espontaneamente. Participei de uma palestra na UERJ em que a pessoa ia mostrando: “Olha como eles escreviam em março”, “Olha como eles escreviam em maio”, “Olha como eles escreviam em agosto” e as pessoas iam perguntando. Tá bom. Muito contato com o texto. Aquilo me parecia muito espontaneísta, mas eu também já tinha questões com a nossa metodologia daqui, que acabava *acartilhando* o nosso trabalho. A criança ficava lendo “a macaca taca a vara no toco”, etc. Então aquilo foi ficando também, para mim, um problema metodológico. Como eu não tinha uma terceira via para a alfabetização, eu preferi sair desse período da alfabetização.

Que foi aquele período em que a escola estava meio em conflito. Algumas professoras me disseram que estava meio dividido em grupos.

Houve um grupo que foi vivendo o trabalho da Emília Ferreiro aqui. Algumas professoras trouxeram a prática e algumas professoras permaneceram fiéis ao trabalho proposto pela Heloisa. Então, oficialmente, a gente ainda tinha um trabalho fundamentado na Heloisa. Então, as coordenações oficialmente deveriam encaminhar essa proposta de trabalho, mas alguns professores também foram se recusando e foram construindo outro caminho.

E, em 2001, você volta para a alfabetização...

Volto para a alfabetização porque, em 98, mesmo trabalhando com o terceiro ano, eu conheci, pela Helenice, que era coordenadora de Língua Portuguesa, o trabalho da professora Maria José Nóbrega. Helenice a trouxe para fazer um curso aqui, e aí eu achei meu lugar metodológico. Eu achei um caminho que era consistente metodologicamente, que tem a ver com a retomada da discussão sobre a importância da alfabetização. Ficou aí um período em que letrar era o importante. O termo letramento começou a circular depois na educação, mas, num primeiro momento, nas propostas construtivistas, as práticas de leitura

e escrita eram mais importantes que a apropriação do sistema de escrita. E eu achava que não se podia abandonar as análises do sistema linguístico. Uma vez, estive num evento na UERJ e ouvi da própria Emília Ferreiro que ela estava preocupada com a transposição didática de uma teoria psicológica para uma prática pedagógica. Eu me lembro do questionamento dela em relação ao trabalho com os nomes das crianças. Ela achava que esse não era o caminho e que o nome está ligado à identidade; Ela, como psicóloga, questionava esse ponto de partida do nome. Quando você coloca lá o nome para análise, como um objeto de análise... Ela demonstrava preocupação. E aí eu recuei mesmo. Eu falei: “Bom, se as pessoas estão se apropriando dessa teoria para validar certas práticas e a teoria está dizendo que não é isso, então eu não vou fazer isso”. E me afastei. Quando eu conheci o trabalho da professora Maria José Nóbrega, ela explicou o que era o trabalho com texto, mas numa dimensão que hoje, depois de ter escutado Bakhtin, eu diria: “não abandona a língua”. Porque o discurso passou a ser o fundamental na análise do trabalho com Emília Ferreiro. É o discurso, a fala viva, a língua viva. A abordagem do sistema linguístico foi ficando de lado. Então eu, que era formada em Letras, não conseguia abrir mão de certos princípios do trabalho com a língua, que para mim eram fundamentais. A professora Maria José Nóbrega foi a pessoa que me mostrou como é possível trabalhar a língua do ponto de vista formal, numa perspectiva discursiva. Aí eu achei um caminho possível. Em 2001, fui retomar minha atividade de alfabetização.

Como é fazer isso?

Como é fazer isso o quê? Trabalhar numa perspectiva discursiva? Como eu vejo isso? Tem um dilema que é como é que você, num trabalho que é tão estruturado como o Pedro II - você tem uma coordenação, uma orientação, que busca, de certo modo, dar uma “cara” comum a oito turmas - faz um percurso individualizado. Quando você faz o seu trabalho metodológico, seu trabalho pessoal, você está, às vezes, fica na contramão. Isso é explícito. Em 2001, eu arqueei com esse ônus: o ônus da produção do meu material, o ônus de fazer um trabalho que tivesse a cara daquela turma. Então eu acho que saí enriquecida dali, porque as experiências de letramento estavam muito presentes. A minha turma tinha uma questão real, que eram as abelhas. As abelhas nos incomodavam muito naquela época, na hora do lanche. E eles queriam saber por que tinha tantas abelhas. Então, a gente foi estudar as abelhas, a vida das abelhas. Eles estavam engajados naquilo. Aquilo era uma questão para o grupo, e aí o trabalho foi feito dentro da perspectiva discursiva, com textos de circulação real. Eu evitei as didatizações. Trouxe muitos textos reais, gêneros que circulam socialmente, que não eram produções artificializadas, mas eu também propunha as análises linguísticas. Então, o da abelha a gente discutiu ali como se escrevia abelha, e dali eu trabalharia as apresentações sem abandonar esse trabalho que era com a língua, que sempre me pareceu fundamental. Eu não podia abrir mão dele. Foi quando eu vi que esse

trabalho podia ser feito de forma não *acartilhada*, de forma significativa para as crianças. Num segundo momento, depois que acabou o projeto com as abelhas, elas se envolveram com o folclore. O trabalho que a gente fez com o folclore - apresentações, pesquisas dos mitos, pesquisas na biblioteca da escola, pesquisa na informática – foi muito bacana. Eu achei que ali se abria um caminho interessante, em que eu pude fazer uma abordagem que garantisse o estudo do sistema linguístico numa perspectiva da língua concreta, vivenciada. Eu acho que naquele momento, inclusive, isso foi mais vivo para mim do que depois, em 2007. Nesses momentos de 2001 e 2004 quem estava coordenando o trabalho não era um grupo afinado politicamente. Fica mais fácil divergir. Mas em 2007, eu já tinha uma coordenação muito amiga, um grupo muito amigo. Então, às vezes, eu acho que concedi demais no trabalho aceitando essa coisa que é a escola que tem que produzir o material para a série, para o grupo. Isso despolariza um pouco o trabalho da sua turma. Tira um tanto da sua autoria. Como professora, eu não abandonei totalmente minha autoria, mas eu acho que eu enquadrei muito a minha turma no institucional. Em 2001 e 2004, eu fui mais independente, mais corajosa. Em 2004, tinha um grupo de alunos difícilíssimo, que não queria saber nada. Eles não queriam estudar nada. Eles não queriam aprender nada. Eu precisava achar um canal com eles, e eles queriam estudar a Bíblia. Fiz uma votação e a turma queria estudar a Bíblia. Reuni os pais. Falei para eles que eu não iria entrar nas questões religiosas, mas eu ia pegar ali alguns textos. Tinha muitos evangélicos na turma. Então, eu ia pegar alguns textos do Novo Testamento justamente que tratassem dessa questão que é intercultural, posso dizer assim, da diversidade. Eu peguei a *Parábola do Bom Samaritano*; quem era o samaritano? Ele não era como o judeu. Por que Jesus elegeu o samaritano? Peguei a questão das ovelhas. Jesus é pastor de todas as ovelhas, e quando uma se desgarrar ele vai lá catar. E eles aprenderam **Ih** com ovelha. Fizeram o plural de uma ovelha com noventa e nove ovelhas.

Já estavam até na Matemática. Noventa e nove.

Sim. Até porque esse era o segundo item de preferência da turma. Era o grupo que queria estudar Matemática. Depois, o corpo humano. Tinha um *ranking*. Eu respeitei. Eu alfabetizei aquelas crianças usando a Bíblia, a Matemática e o corpo humano. Então eu acho que, para você ganhar um trabalho, assumir a autoria do seu trabalho e preservar seu grupo, os interesses do seu grupo, você, às vezes, tem que ficar um pouco à margem. E eu descobri que isso é mais fácil quando você está num grupo de divergências postas do que quando você está entre os amigos. Porque aí você fica naquela de que todo mundo pegou certo material: “Você não vai fazer?” “Você não quer essa atividade?” Aí você diz para a coordenação que não quer aquela atividade. Aqui tem um pouco da síndrome da baixa autoestima. A pessoa acha que você está rejeitando a coordenadora, a proposta da coordenadora. Então eu acho que eu concedi mais em 2007. O trabalho de 2007 foi mais

padronizado. Eu acho que eu acabei me enquadrando mais do que devia. Aguardo a turma de 2014. O primeiro ano de 2014.

Nessa trajetória, o que você acha que uma criança precisa para ser aprovada no primeiro ano?

Eu acho que o domínio da base alfabética é fundamental. Acho que ela precisa ter o domínio da base alfabética. Uma escrita que seja inteligível. Eu acho que os aspectos textuais são importantes. A produção do texto é importante. Mas ainda é uma dúvida para mim a retenção no final do primeiro ano. Porque, teoricamente, eu acho que ela não deve existir, mas, do modo como o trabalho está organizado e estruturado aqui, o peso depois recai sobre a própria criança. Eu acho que é possível uma outra estrutura de trabalho que permita às crianças prosseguir, mesmo não tendo compreendido o princípio alfabético, mas entendo que nas condições atuais que nós temos... Esse é o dilema. Você propõe apostando que vai mudar ou você trabalha com dados de realidade, sem ser conformista? De certo modo, dentro da estrutura que está posta, sendo também professora do segundo ano, já que na maioria das vezes eu acompanhei os grupos (por exemplo, a turma de 2001, eu acompanhei até 2003, fui até o terceiro ano; a de 2004, eu acompanhei até 2006; e a de 2007, eu acompanhei em 2008), eu também não via muita condição de dar conta de crianças não alfabetizadas, Não vejo viabilidade de você alfabetizar, porque você tem todo o trabalho para dar conta, As propostas de Matemática, Ciências e Estudos Sociais pressupõem crianças alfabetizadas. Eu acho que é até possível uma reorganização curricular. Eu acho que é possível uma reorganização pedagógica, mas, como está posto, eu acho que o domínio da base alfabética é fundamental para iniciar o segundo ano.

Na sua visão, o que você acha que mudou de 88 para cá na alfabetização do Pedrinho? Na história de alfabetização que o Pedro II viveu, o que você acha que ficou diferente, que hoje é diferente?

O que eu acho que hoje é diferente é que o trabalho tem maior diversidade. Em 88, a gente tinha um trabalho padronizado. Seguia-se uma orientação geral e específica. Depois desta etapa, aquela etapa. O grupo caminhava obedecendo a essas etapas. Isso era um valor. Hoje eu acho que nós temos um trabalho mais construído internamente, mais coletivamente. Vejo que, nesse percurso, o trabalho também mudou de cara conforme a orientação da coordenação. Isso também é um desafio. Aqui o trabalho fica mesmo muito mais depositado em certas pessoas do que institucionalmente. Se o coordenador que entra depois pensa diferente, ele encaminha diferente e o trabalho muda de feição. Eu nem sei se dá para ser de outro jeito. Não dá para você tirar os sujeitos, esvaziar os sujeitos. Porque eu vejo que o trabalho permite que o professor assuma a autoria do seu trabalho. Se ele quiser fazer uma proposta de trabalho que não é a da orientação da coordenação, ele pode. Ele vai assumir o ônus de caminhar sozinho. Porque mesmo quando eu caminhei na oposição de 2004, 2001,

eu tive meu trabalho muito respeitado. É possível. Você se responsabiliza por isso e encaminha seu trabalho numa certa direção. Então, não acho que seja difícil. Hoje você tem mais espaço para um trabalho que é mais autoral do que era naquela época.

E da sua história de alfabetização, que história, situação, experiência você tem guardada?

A experiência é sempre do lugar de maior prazer. Eu já fiz de quase tudo um pouco. Eu já fui professora até o quarto ano atual. Eu já trabalhei como coordenadora de Língua Portuguesa, como orientadora pedagógica do terceiro ano. Eu já fui professora de Literatura. Estou trabalhando na direção. Nenhum desses lugares é tão prazeroso quanto trabalhar com alfabetização. Esse acompanhamento das conquistas do grupo... Esse encantamento que eles também vivem ali, que parece único. O que uma criança do primeiro ano experimenta é um prazer enorme com o seu aprender. A aprendizagem da escrita para eles é tudo de importante, e até hoje é onde eu identifico que é o meu melhor perfil também. Eu já passei por vários lugares, mas eu acho que ali é o que eu sei fazer de melhor e o que eu faço com mais vontade. Eu acho que é onde eu sou mais feliz. Minha história da alfabetização é assim. Agora, eu acho hoje, estando na academia, fora da alfabetização, que é um dilema, um desafio, você ocupar o seu lugar no trabalho, porque eu acho que, às vezes, os teóricos perdem um pouco a medida do que é uma classe de alfabetização. Eles não têm noção. Então eles propõem um trabalho que envolva os sujeitos, porque eles pensam em sujeito cognitivo e o sujeito é muito mais do que isso. E a teoria não dá conta. Eu agora quero ver como será minha prática alfabetizadora, depois do mestrado, depois de ter pensado tantas coisas sobre a alfabetização. Eu acho que eu não vou ser a mesma. Eu aguardo com ansiedade.

O que você aprendeu sendo professora alfabetizadora? Porque você praticamente aprendeu a ser professora aqui dentro do Colégio Pedro II...

Eu acho que a primeira lição que eu aprendi foi numa turma de alfabetização. Foi a primeira grande lição, quando eu tive um grupo muito difícil, o de 88. Foi a minha primeira classe de alfabetização. Ali eu aprendi uma lição que me serviu para toda a formação. Por mais difícil que seja o grupo, eles são crianças. O adulto da relação sou eu. Então, quem tem alguma possibilidade de fazer uma intervenção focada sou eu. Quando eu começava a responsabilizar as crianças pelos insucessos... Eu tive uma supervisora que eu não posso esquecer, a Mara, e com ela eu aprendi muito. E a primeira lição foi essa: “o adulto é você”.

A supervisora, no caso, era a OP hoje?

Isso. Então, quando eu começava com “ela não me deixa dar aula”, “Ah, bom, mas você vai trabalhar com ela”. Eu aprendi a me responsabilizar pelo meu trabalho. Você é responsável pelo que acontece na sua sala. Você não é culpada, não é responsável pelos problemas das crianças, mas você responde pelo seu trabalho. Então eu aprendi ali a ser dona do meu

trabalho, a responder por ele no que eu tenho de acertos e no que eu tenho, também, de dificuldades. Eu tenho que tentar encontrar um caminho, mesmo que eu não o esteja vislumbrando. Foi a lição que eu aprendi sendo professora de primeiro ano. Eu sou responsável pelo que estou fazendo. Eu posso não saber tudo, mas eu tenho que estar comprometida com isso que estou fazendo. Esse compromisso eu aprendi muito cedo. Eu acho que foi o grande aprendizado que eu tive como professora de primeiro ano. Porque ali eles são muito pequenos. Então eles não têm condições mesmo. É diferente da relação com o quinto ano, que eu só tive como professora de Literatura, em que eu também posso partilhar com eles algumas responsabilidades. Agora, com os do primeiro ano não tem muito jeito, não, porque o que acontece ali, quem dá o tom, é você. Então, essa turma de 2004, que foi a mais difícil que eu tive em todos estes anos de trabalho, terminou, em 2006, como a turma de melhor desempenho e melhor comportamento do terceiro ano. Eu tive que dar meu jeito. Por isso eu segui com eles, eu tinha um compromisso com aquele grupo. Porque a gente dizia era um grupo que não tinha mesmo uma cultura escolar, comportamento escolar. O processo de aculturação escolar deles foi comigo. Esses comportamentos que a gente espera receber, eles não tinham, eles aprenderam aqui. As crianças têm de aprender o que é estar na escola estando na escola. Elas não sabem, então vou ter de dizer: “Isso não cabe. Isso não pode. Isso funciona assim”. Então, é um processo difícil, cansativo, mas tem sempre a responsabilização sobre o que eu faço. Tem que alfabetizar todo mundo, os dados não estão todos na minha mão, mas eu tenho que buscar o caminho. O Lucas foi aprovado da turma de 2007 para 2008 com uma base alfabética frágil. O Lucas tinha o caderno só dele no segundo ano e eu pensava coisas só para o Lucas, porque tinha que dar conta dele. O Lucas tinha que aprender. Ele tinha um caderno só dele, com atividades só para ele, com outras coisas que eu pesquisava e com coisas de que, aí eu digo, a teoria não dá conta. Na perspectiva discursiva, o cara estava indo e no caderno dele tinha um silabário. Esse cara tinha que aprender de um jeito ou de outro. Então é a hora em que você negocia um pouco. Isso aí é academicamente questionável, “Ai, a Angela está fazendo isso!”, “Nossa, esse caderno de alfabetização é da Angela?”. Se a pessoa olhar só aquilo ali, ela vai achar que o trabalho é muito empobrecido, mas para ele foi aquilo também. Eu acho que foi isso que eu aprendi. Eles estão aqui para aprender, e eu estou aqui para ensinar. Isso eu trouxe para a minha vida profissional em todas as instâncias.

O que uma criança precisa para aprender a ler e a escrever?

Ai, Rejane. Os pesquisadores não sabem responder isso totalmente, como eu saberia? Não sei. Os teóricos estão tentando descobrir isso. Eu digo que tem muito mais do que a gente sabe. Eu penso que isso é uma limitação da academia, porque você tem um pessoal que é lá da psiconeurolinguística e o cara vai estudar aquilo numa perspectiva neurológica. Então ele vai definir padrões. Se você pegar, por exemplo, o pessoal que é da área de linguagem

numa perspectiva discursiva, eles vão dizer que precisa de uma porção de outras coisas. Se você pegar um viés de uma outra vertente da Psicologia, o ambiente emocional, familiar... E eu acho que o ser humano é tudo isso. Por isso é tão difícil a gente responder a essa pergunta, porque a gente tem recortes que se confrontam nas suas perspectivas, e aí se esse cara tem um problema no cérebro no processamento da informação, isso é biológico. Eu acho que, às vezes, certas abordagens que se dizem fundamentadas nas perspectivas histórico-culturais, negam nossa base biológica. Hoje eu poderia afirmar que é uma perspectiva equivocada. Se você estudar o Vygotsky, o biológico está lá marcado o tempo todo na perspectiva ontogenética, mas, se você falar da possível necessidade de uma medicação em casos em que o aluno está com dificuldade de aprender porque tem algum problema no processamento da informação, isso é uma heresia. Você está colocando o biológico em primeiro lugar. Eu acho que a gente é biológico, também. Eu acho que, se alguma coisa não funcionar muito bem lá no cérebro, pode dificultar o aprendizado. Então eu acho que, por isso, a gente não conseguiu responder. Porque nosso conhecimento é fragmentado.

Alfabetizar é o quê?

Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever numa perspectiva discursiva. Eu responderia hoje como a Cecília Goulart responde: “é letrar alfabetizando”. É favorecer o acesso das crianças à cultura letrada, à cultura escrita. E isso não é possível sem o domínio do sistema linguístico de base alfabética. Eu acho que isso tem que estar sempre no horizonte. É lá e cá. É uma coisa com a outra. A perspectiva é a inserção, mas não há inserção se você não tem o domínio do sistema linguístico. Eu acho que esse é o desafio.

O que faz a orientadora pedagógica? O que faz a coordenadora de área?

Essa pergunta foi feita pelas próprias coordenadoras de área e orientadoras na última reunião do COPAS¹, porque muitas vezes você tem uma sobreposição de funções. Eu posso até te dar documentos que determinam essas funções, mas tenho também que recuperar o histórico. Quando o Pedrinho começou tinha uma estrutura ainda enxuta, com o tempo essa estrutura foi se complexificando, a gente passou a ter os coordenadores por área, porque o Pedro II tem uma estruturação. Primeiro a gente tem que lembrar que o Pedro II passou a ter o primeiro segmento muito depois de ter o antigo ginásio e o atual Ensino Médio. Então, ele tem uma estrutura que é disciplinar. Quando o Pedrinho começou, de um certo modo, houve uma reprodução dessa estrutura. Porque a gente tem o departamento de matemática, a gente tem o departamento de química. A gente vai ter a área da matemática. Quem vai fazer o planejamento de matemática? Alguém vai ter que

¹ COPAS - Conselho Pedagógico e Administrativo Setorial – Reúne periodicamente as equipes pedagógicas e administrativas da unidade para organização do trabalho da escola.

redigir um plano de matemática. A gente acabou recorrendo às especializações para dar um tratamento disciplinar. A questão funcional também foi definindo a organização do nosso trabalho. O professor federal tem um limite de vinte e quatro tempos em turma e as crianças tem trinta tempos na escola. O que você faz com isso? Então, a gente teve que criar atividades. As atividades também não vieram assim de um projeto. Elas vieram para tapar um buraco ali, com o tempo que a criança precisa estar em aula e que não é o professor que já está na sua carga máxima. Foi uma estrutura que foi surgindo também para atender a isso. Por que se criou a coordenação de série, antiga supervisão escolar? Porque se percebia que essa divisão por área não atende as características da faixa etária, então tem que ter alguém que veja essa criança para além da matemática, da língua. Só que, no Pedro II, essa função muitas vezes colidiu. Há os estranhamentos. Essa semana teve uma fala de uma coordenadora pedagógica dizendo: “a gente está precisando discutir, porque eu me sinto como se a coordenação de área planejasse o trabalho e a OP tivesse que executar.” Isso foi a terceira guerra mundial. Porque as coordenadoras de área perguntaram: “que é isso, vocês não participam do trabalho? Vocês também não podem propor?” As OPs estão assumindo turmas, elas estão virando substitutas nas suas séries, quando há falta de professores. Então as situações vão sendo definidas, muito menos pensando no que a gente precisa na nossa estrutura para funcionar bem do que nas necessidades administrativas. A gente realmente tem muita gente, é uma estrutura inchada. Isso é bom? É bom, mas ao mesmo tempo fragmenta, faz com que as informações muitas vezes não cheguem. O fato hoje: eu tenho uma criança que não foi inserida no grupo de apoio, passou, a professora não viu ele precisava, escapou. Numa estrutura assim, quem tem que cuidar disso? Aí, fica discutindo: Quem vai cuidar do apoio? Você tem que ter um comunicado delimitando as funções porque elas se interpolam. Você não tem o SESOP? O SESOP está concentrado nos caso de recuperação e as OPs cuidam do apoio só que não tem mais gente para dar apoio. Então você teve que aglomerar grupos, fazer grupos com apoio e recuperação. E agora, quem cuida? Quem faz os bilhetes? Teve que se fazer um papel onde ficou definido que quem faz o bilhete é a OP, mas quem manda o bilhete é o SESOP, fica o tempo todo discutindo a relação. Não é fácil.

Mas você não acha que essa estrutura também facilita a aprendizagem da leitura e da escrita?

Eu não sei, eu tenho dúvidas mesmo. Já propusemos de ter uma equipe de área departamental que tivesse encontros de formação nas unidades e os OPs nas unidades, coordenando o trabalho. Mas morre-se de medo, porque você precisa mesmo nas series mais altas de um especialista para dar um tratamento aquela área e aquele plano. É a mesma discussão aqui do quinto ano, é disciplinar ou não é disciplinar? Você ganha e você perde. Você ganha porque aquele profissional tem o domínio maior daqueles conteúdos e o

tratamento que ele vai dar ao conteúdo é mais aprofundado nas questões da sua área. O trabalho ganha, mas, muitas vezes, na relação com a criança, muitas vezes, o trabalho perde. Quem é a professora daquele quinto ano?

Mas isso não tem um diferencial quando a OP tem um compromisso com o trabalho do quinto e ano e se mostra presente junto as turmas?

Sim, mas própria definição muda. Por exemplo, você fala assim: “A Joaquina é professora da 303, A Kelly (professora de várias turmas do quinto ano) é professora de matemática.” A área se sobrepõe a pedagogia digamos assim, o conhecimento especializado fica acima do pedagógico. Que é uma relação inversa nas séries menores. Eu não sei se tem que se assim mesmo, eles vão crescendo.

Angela, porque você acha que aqui, no Pedro II, as crianças terminam o Ciclo de formação (1º ao 3ºano), alfabetizadas e em outras escolas públicas do município, de outras redes isso não ocorre com a minoria das crianças concluem esse ciclo ainda sem estarem alfabetizadas?

Olha tem muitos outros fatores em jogo, essa avaliação não é simples. Porque a gente ainda tem um grande demanda da classe média apesar de hoje termos um grande número de alunos de classe popular, isso conta. Essa estrutura da coordenação também é um dilema para as coordenadoras, o trabalho produzido em escala. O perfil do professor do Pedro II também é outra coisa relevante. Pelo número de vagas e pelo processo de seleção, você recebe professores que você pode dizer “bem formados” e isso faz muito a cara do Pedro II. E acho que essa estrutura pedagógica embora, massifique por outro lado também garante certas coisas. O pessoal reclama aí da coordenadora de matemática que enche todo mundo de folhas, mas de certa forma você garante o trabalho daquela área. Por isso que eu acho que tem lugar para o especialista. Se ele tem que ficar aqui na Unidade e em cada Unidade o seu especialista eu não tenho tanta certeza assim. Principalmente Unidades que tem metade do nosso quantitativo. A gente nunca experimentou o diferente. Eu sei que essa estrutura complexa às vezes também é um elefante branco, que é de todo mundo e não é de ninguém. É tão esquisito que é assim a OP ela é OP, se tem que dá um aviso para o terceiro ano que não tem aula. A OP tudo que se refere ao seu Ano ela trata se não for de atividade, porque se for de atividade quem responde é o coordenador de área. É muito cada um na sua jurisdição. Você entra no SESOP, tem um monte de orientadora. Mas se a mãe vier aqui pegar um encaminhamento e a orientadora da turma dela não está ninguém pode dar o papel? É tanta especialização que, quando não tem ninguém, é você mesmo que vai fazer de todo mundo. Acho que você ganha às vezes em agilidade em desburocratização.

Angela, muito obrigada! Foi ótima a nossa conversa.

ANEXO I - Quadros de Análise

Os temas que surgem na fala de cada narradora

ANA PAULA	DENISE	MARTA	ANALICE	PATRICIA	REGINA	ANGELA
EF em 9 anos	Competência de leitor e escritor	A história do EF através de memórias	Em 84/85 turmas: alfabetizadas, semi-alfabetizadas e não alfabetizadas	Professora do governo do Estado.	Iniciou na alfabetização em 95	Seleção de ingressos de alfabetizados e não alfabetizados.
Oficina de redação	Assessoria Pedagógica Heloisa Vilas Boas	NUDOM	Projeto CA	Teste ABC	Acompanhar a turma	A 1ª série vinda do CA do CPEI era um valor.
Assessoria Pedagógica Heloisa Vilas Boas método lingüístico	O conflito produtivo	Experiência de alfabetização no Município RJ	Grupos de recuperação e apoio	Instituto Helena Antipoff no Município	Não passou pela assessoria pedagógica.	O conflito produtivo
Professoras do município do RJ com outra proposta	Formação pessoal com leituras e cursos	Método da Abelhinha	Orientação Pedagógica do 2º e 3º anos	A escolha da profissão	Experiência marcante com a turma que fez um vínculo até hoje	Afastamento da alfabetização.
O conflito produtivo	Em 84/85 turmas: alfabetizadas, semi-alfabetizadas e não alfabetizadas	Afastamento de 17 anos da alfabetização	Método da Abelhinha	Assessoria Pedagógica Dada pelo Laboratório de Currículo	A retenção como uma possibilidade de possível no primeiro ano.	Metodologia psicolingüística da Heloisa Vilas Boas.
A mediação da coordenação de área	Atuou na coordenação de área de Mat.	Assessoria Pedagógica Heloisa Vilas Boas	Assessoria Pedagógica Heloisa Vilas Boas método lingüístico	Implantação do Laboratório de Currículo	A metodologia a ser seguida depende do grupo de professores de cada ano.	Curso da Maria José Nóbrega
Curso da Maria José Nóbrega	Esvaziamento do quadro de prof. com as outras unidades do EF	O conflito produtivo	O prof. Aberto ao que está acontecendo	Heloisa Vilas Boas lingüística estrutural	A diferença entre coordenação de área e orientação pedagógica.	Perspectiva discursiva

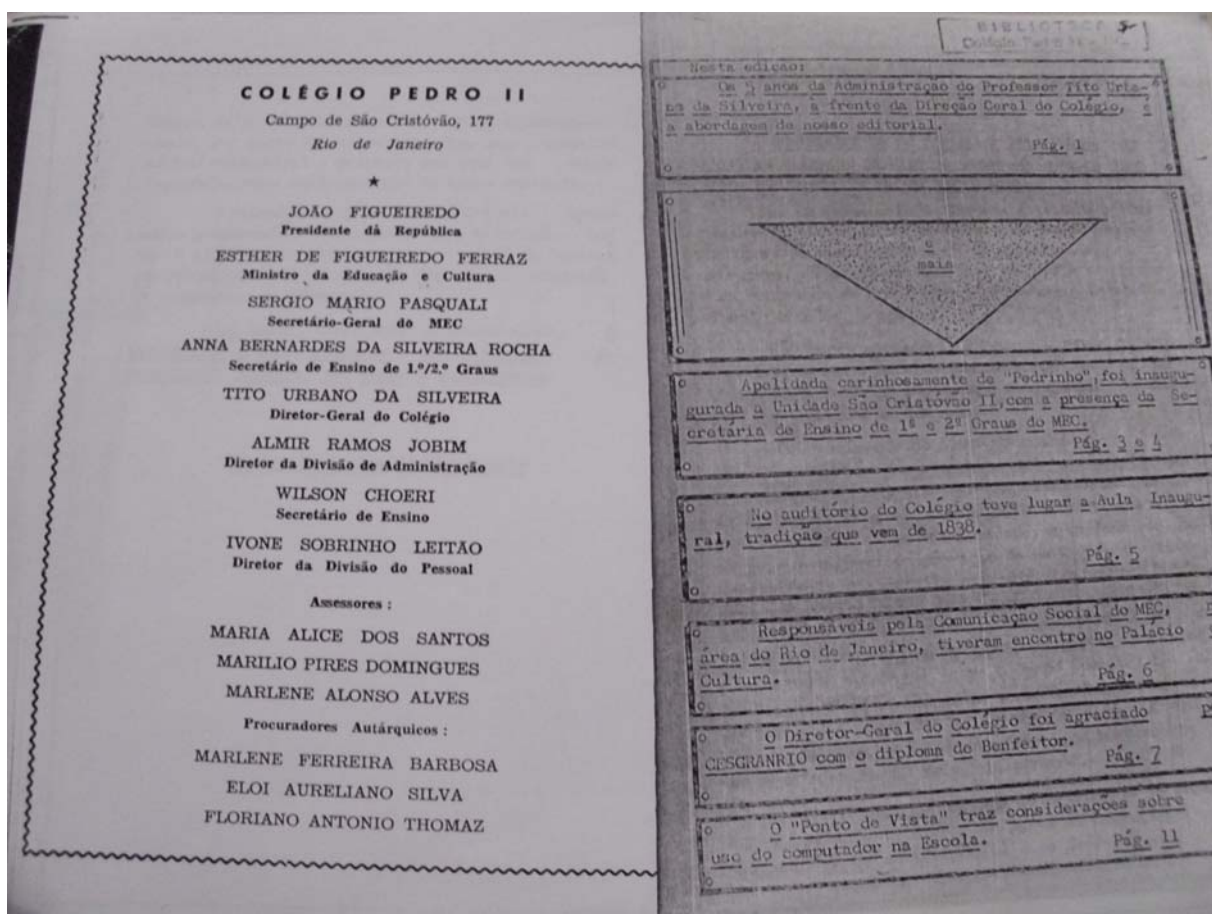
Formação de alfabetizado ra no CPII	A mediação da orientadora pedagógica	Experiência da alfabetização como mãe	O conflito produtivo	Primeiro ano que só temos crianças do Sorteio.	Acompanhar a turma	A experiência de seguir o interesse da turma – abelhas e bíblia
Grupos de recuperação e apoio	Contato com a cultura escrita	Orientação Pedagógica do 1º ano	Experiência da alfabetização como mãe	A formação do professor e o currículo como um diferencial do CPII.		A retenção e a estrutura do CPII
Letramento	Acompanhar a turma	Atuação na Sala de leitura	A importância da Vogal nas palavras brasileiras.	Letramento		Diversidade e possibilidade de um trabalho mais autoral
Diferenças entre as unidades	Grupos de recuperação e apoio	Acompanhar a turma	A experiência com um aluno de classe popular	Reconhecimento da importância do trab. Através dos pais e ex alunos.		Alfabetizar como um lugar de prazer sua experiência mais forte.
Renovação do quadro de professores	Retenção	Letramento, vida letrada	Foi alfabetizado ra de adultos	O salário do magistério		A intervenção do adulto na relação com a criança
Reunião de colegiado		Relação com a leitura, desejo de aprender a ler	A condição emocional na aprendizagem.	Não subestimar a capacidade do aluno.		Cada pessoa aprende de uma forma diferente.
A criança precisa ser desafiada		A experiência de seguir o interesse da turma-criar borboletas	A greve afastou os alunos de classes mais favorecidas	Estabelecer um vínculo		É letrar alfabetizando
A escola cabe organizar o q será oferecido		Aprender como uma coisa boa, divertida	Ler, escrever e interpretar.	Narrar situações com as crianças. Futebol, surda, cartilha		A diferença entre coordenação de área e orientação pedagógica.
Experiência da alfabetização como mãe			Quem não tem jeito para prof. Pode engolir muitos textos e títulos mas não vai...	O conflito produtivo		A formação do professor e o currículo como um diferencial do CPII. Além da demanda mesmo que menor das

						Classes médias.
Alfabetização ligada ao prazer e ao contexto da criança experiência pessoal				O trabalho na UESCI		Acompanhar a turma
A experiência de aprovar a turma inteira Acompanhar a turma				Briga contra a retenção no 1º ano. Acompanhar a turma		
A experiência de seguir o interesse da turma – animais do frio				Aprendizagem no coletivo		
Retenção no CPlI				Grupos de recuperação e apoio		

Legenda:

Cor	Assunto	Recorrência	Narradoras
	Assessoria Pedagógica Metodologia psicolinguística da Heloisa Vilas Boas.	6	Ana Paula, Denise, Marta, Analice, Patrícia e Angela
	O conflito produtivo construtivismo X proposta da Heloisa	6	Ana Paula, Denise, Marta, Analice, Patrícia e Angela
	Acompanhar a turma	6	Ana Paula, Denise, Marta, Regina, Patrícia e Angela
	Grupos de recuperação e apoio	5	Ana Paula, Denise, Marta, Analice, e Patrícia
	Retenção	5	Ana Paula, Denise, Regina, Patrícia e Angela
	Letramento	4	Ana Paula, Marta, Patrícia e Angela
	Experiência da alfabetização como mãe	3	Ana Paula, Marta e Analice.
	A experiência de seguir o interesse da turma	3	Ana Paula, Marta e Angela
	A mediação da orientadora pedagógica	2	Ana Paula e Denise
	Curso da Maria José Nóbrega	2	Ana Paula e Angela

ANEXO J - Alguns documentos



Ensino de 1º e 2º Graus do MEC revelam o reconhecimento, por parte dessas autoridades, ao trabalho sério, responsável e dedicado que aqui vem sendo realizado, como contrapartida do apoio recebido.

O renome e as tradições do Colégio estão sendo preservadas, o seu patrimônio material, cultural e histórico enriquecidos e o nível de ensino ministrado está em permanente elevação e adequação às conquistas da Pedagogia.

São, enfim, cinco anos de realizações. E administrar é isso: realizar - num exercício de capacidade, audácia, bom senso e competência.

Carlos Fernandes do Nascimento

INAUGURAÇÃO DO "PEDRINHO"
FOI UMA FESTA

Num alegre e festivo ato, o Colégio Pedro II inaugurou, no dia 29 de março, a sua sexta Unidade - Escolar, denominada, oficialmente, de Unidade Escolar São Cristóvão II e carinhosamente apelidada de "Pedrinho".

Ao ato de inauguração, além de diversas personalidades vinculadas à área da Educação, esteve presente a Profª. Anna Bernardes da Silveira Rocha, Secretária de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC, representando a Ministra Esther de Figueireiro Ferraz.

A nova Unidade, funcionando em amplas e modernas instalações, está ministrando o ensino de 1ª e 2ª séries do primeiro segmento do 1º grau a cerca de 500 crianças de ambos os sexos, na faixa etária de 7 a 9 anos.

Discursando na ocasião, o Professor Tito Urbano da Silveira, Diretor Geral, ressaltou a importância da inauguração, destacando o apoio recebido durante o Governo do Presidente Figueiredo, através do Ministério da Educação e Cultura e apontou a Professora Anna Bernardes como a incentivadora da implantação da nova unidade.

RESPEITAR E FAZER CRESCER

A Professora Anna Bernardes, com a eloquência e erudição - já conhecidas e admiradas no Colégio - falou dos benefícios que o Colégio Pedro II vem proporcionando à Educação e disse que as crianças do primeiro segmento do 1º grau não poderiam ser excluídas desses benefícios.



Colégio Pedro II

Plano Geral de Ensino

1984

1.º GRAU

- 1.ª SÉRIE
- 2.ª SÉRIE

Diretoria-Geral

PALAVRAS DO DIRETOR

As páginas que ora se oferecem à leitura, à análise e à crítica dos estudiosos em problemas de Educação necessitam de uma breve explicação.

Talvez elas sejam os fundamentos de uma resposta à seguinte indagação: Por que o Colégio Pedro II resolveu aceitar alunos para as primeiras séries do Ensino do 1º Grau?

Primeiro, porque tal atitude se afigura plenamente consentânea com as tradições desta Casa. As primeiras letras e a arte de fazer contas foram ensinadas, nas origens desta Instituição, a meninos órfãos.

Segundo, porque, nesta Cidade do Rio de Janeiro, como em muitos centros urbanos do País, cada dia mais se acentua a necessidade de ampliação da chamada rede de ensino básico, isto é, de alfabetização e de escolarização inicial da população infantil na faixa etária dos 7 aos 14 anos. Ensino oficial e gratuito, como preconiza a Constituição da República.

O Colégio Pedro II, integrante do sistema federal, participa assim, supletivamente, com os poderes locais e a iniciativa privada. E o faz por aceitar uma sugestão da SEPS/MEC, só tornada realidade porque é ele, hoje como ontem, perfeito campo de experiências didático-pedagógicas.

Sem pretender inovar, nem mesmo solucionar, em termos de qualidade ou de quantidade, o problema de carência escolar, o Colégio Pedro II reuniu os esforços administrativos à inteligência e capacidade dessas jovens Professoras, autoras deste Plano, para demonstrar que está preparado para contribuir na vitória dos ideais que norteiam a Política Educacional do Governo João Figueiredo.

TITO URBANO DA SILVEIRA

Diretor-Geral do

Colégio Pedro II



**Colégio Pedro II:
Projeto Político-Pedagógico**

**Brasília-DF
2002**

O Colégio Pedro II (CP II), fundado em 2 de dezembro de 1837, localizado no Rio de Janeiro, constituiu-se hoje uma autarquia federal do Ministério da Educação (MEC), cuja missão é ministrar ensino público e gratuito nos níveis fundamental e médio.

A história do CP II confunde-se com a própria história da educação brasileira, especialmente no que diz respeito ao ensino público. Suas raízes remontam ao século 18.

O professor Aluísio Jorge do Rio Barbosa, em sua "Nótula histórica" sobre o CP II, relata:

Em 1739, há 250 anos, fundava-se o Colégio dos Órfãos de São Pedro por inspiração de D. Antonio de Guadalupe, 4º Bispo do Rio de Janeiro. Em 1766, ganhou novas instalações na Capela de São Joaquim, aproximadamente no local onde se encontra o Colégio Pedro II – Unidade Centro. Transformou-se, então, no Seminário de São Joaquim, dando continuidade à atividade moral, religiosa e intelectual anteriormente iniciada. Por ato de D. João VI, foi arbitrariamente extinto, em 1818. O príncipe regente, o futuro D. Pedro I, em 1821, o restabeleceu. Dez anos depois, em 1831, foi remodelado e passou a ser administrado pelo governo imperial. Em 1837, Bernardo Pereira de Vasconcelos, grande ministro do Império, apresentou à assinatura do regente Pedro de Araújo Lima o decreto que reorganizava completamente o Seminário de São Joaquim que recebeu o nome de Colégio Pedro II, em homenagem ao imperador-menino, no dia de seu aniversário – 2 de dezembro.

Inaugurado com a presença do imperador, das princesas, suas irmãs, de todo o Ministério, do Regente e de outros dignitários do Império, o Colégio foi organizado segundo os padrões educacionais europeus, espelhando-se na estrutura do Collège Henri IV, de Paris. O Imperial Colégio Pedro II foi criado para servir de modelo às "aulas avulsas" e a outros estabelecimentos de ensino do município da Corte e das Províncias.

O Colégio foi dividido, em 1857, em duas seções: Externato e Internato. A criação do Internato teve como objetivo ampliar o número de vagas do Colégio, contribuindo para a necessária formação cultural dos representantes das elites regionais.

E acrescenta o professor Aluísio Jorge do Rio Barbosa:

Em 1858, o Internato começou a funcionar na Chácara do Engenho Velho, na Rua São Francisco Xavier, próximo ao Largo da Segunda-Feira, na Tijuca. De lá, em 1888, transferiu-se para o Campo de São Cristóvão, onde se encontram, hoje, as modernas instalações da Direção-Geral e as Unidades Escolares de São Cristóvão. As antigas instalações de Internato foram destruídas por um incêndio em 1961. Com a Proclamação da República, em 1889, o Colégio teve seu nome mudado. Passou a denominar-se Instituto Nacional de Instrução Secundária, e, posteriormente, Ginásio Nacional. Em 1911, voltou a ter seu glorioso nome de origem – Colégio Pedro II.

Durante a República Velha, viveu o Colégio um período de crise institucional, uma vez que sua identidade de "colégio padrão" de ensino foi "apagada" pelas sucessivas "equiparações" de colégios oficiais dos Estados ao Ginásio Nacional.

Ao longo do tempo, contudo, o CP II sempre ocupou lugar de destaque no cenário educacional brasileiro. Foi o único estabelecimento de ensino secundário a outorgar a seus formandos o grau de "bacharel em Letras" e depois o título de "bacharel em Ciências e Letras", deferência que permitia o ingresso direto de seus alunos em cursos superiores.

Em 1925, a Reforma da Educação Rocha Vaz criou o Conselho Nacional do Ensino que, na Seção de Ensino Superior e Secundário, tinha como membros natos os diretores, um catedrático e um docente do CP II.

Daquele período até a década de 50, os estabelecimentos de ensino particular poderiam solicitar ao Ministério a formação de uma banca para validação dos exames, desde que provassem que seus programas de ensino fossem iguais aos do CP II, razão pela qual designavam-no "colégio padrão do Brasil".

O Externato, nos Governos de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek, teve necessidade de aumentar as Seções, visando à ampliação da oferta de vagas. Foram criadas, em 1952, as Seções Norte e Sul e, em 1957, a Seção Tijuca.

Na década de 60, o Internato transformou-se em semi-internato, que, posteriormente, foi também extinto, passando a funcionar em regime de Externato. Em 1979, as Seções passaram a ser designadas Unidades de Ensino, de acordo com o bairro em que se localizavam: Centro, Engenho Novo, Humaitá, São Cristóvão e Tijuca.

O CP II caracterizou-se por ter sempre proporcionado ensino humanístico, sem prejuízo das disciplinas científicas. Seu corpo docente, integrado por professores renomados, como Joaquim Manoel de Macedo, Barão do Rio Branco, Capistrano de Abreu, Euclides da Cunha, Antenor Nascentes, Manuel Bandeira, Aurélio Buarque de Holanda, Celso Cunha, Rocha Lima, Cândido Jucá e Evanildo Bechara, dentre tantos outros, esteve sempre em consonância com as melhores idéias produzidas no âmbito da educação sem, contudo, deixar-se influenciar por mudanças precoces que viessem a prejudicar a qualidade do ensino.

Em 1976, o Colégio implantou a profissionalização no 2º grau, determinada pela Lei nº 5.692/71. Ao publicar o *Plano de habilitações básicas*, no entanto, a Congregação, órgão máximo e de caráter deliberativo, expediu parecer alertando sobre o risco de uma educação técnica de má qualidade, em função da carência de equipamentos somada à falta de pessoal docente especializado. Previu, por assim dizer, as dificuldades para o cumprimento de um dispositivo legal, criado sem uma conexão com a realidade, o que depois foi reconhecido pelo próprio Ministério, ao tornar a profissionalização opcional, em 1982.

Em 1984, foi criada, em São Cristóvão, a primeira Unidade de Ensino do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (da classe de alfabetização à 4ª série). Nos anos subseqüentes, criaram-se as demais unidades deste segmento: Humaitá (1985), Engenho Novo (1986) e Tijuca (1987). E, para atender à demanda da clientela, em 1999, o campus da Unidade São Cristóvão reformula-se, dividindo-se em Unidades Escolares I, II e III, assim passando a formar o Complexo Cultural de São Cristóvão, com uma quadra poliesportiva, onde se realizam competições, e três bibliotecas, com um acervo notável.

No final dos anos 90, valorizando as inúmeras atividades artísticas e os eventos culturais promovidos pelo CP II, inaugurou-se o Espaço Cultural 177, situado no prédio da Direção-Geral, destinado a acolher e divulgar a pluralidade de linguagens das diversas artes e suas manifestações.

Exposições de trabalhos discentes sucedem exposições de pintores consagrados. Recentemente, o Colégio abrigou reproduções de obras de Cândido Portinari, de quem nosso alunado pôde apreciar a maestria e a sensibilidade pictórica.

Neste espaço de atualização da memória do CP II, citamos alguns ex-alunos inscritos na história política do País no século findo: Francisco de Paula Rodrigues Alves, Marechal Hermes da Fonseca, Nilo Peçanha e Washington Luiz, ex-presidentes da República.

Em diversos campos de atuação, destacam-se alunos que dignificam o nome de nossa Instituição Federal de Ensino, e, dentre tantos, poderíamos citar: Afonso Arinos de Melo Franco, Alceu de Amoroso Lima, Caribé, Cecil Thiré, Gilberto Braga, Hélio Beltrão, Italo Zappa, Mario Lago, Pedro Nava e Turibio Santos.

Em sua trajetória, o CP II destaca-se como formador de cidadãos brasileiros que honram o nome da Instituição. Essa é, indiscutivelmente, a marca de identidade que permanece pelo tempo, não constituindo, portanto, tão-somente uma característica de determinada faixa de tempo na história do Colégio. Resaltamos alguns nomes, ex-alunos ilustres, no entanto, é essencial que não nos esqueçamos de tantos outros nossos ex-alunos, cidadãos comuns, que construíram sua história de vida a partir da formação educacional proporcionada pelo Colégio.

Rever a história dos 163 anos desta instituição federal de ensino é, de certa forma, estabelecer uma ponte entre passado e presente, aproveitando as lições que emanam dessa retrospectiva. Renovar estruturas para alcançar metas de eficiência no processo educacional representa uma de suas características significativas, preparando-se, assim, o CP II para cumprir sua missão e levá-la a bom termo em face dos desafios socioeconômicos e culturais deste novo milênio.