



FUNDAÇÃO COMUNITÁRIA TRICORDIANA DE EDUCAÇÃO
Decretos Estaduais n.º 9.843/66 e n.º 16.719/74 e Parecer CEE/MG n.º 99/93
UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE DE TRÊS CORAÇÕES
Decreto Estadual n.º 40.229, de 29/12/1998
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

**MEMORIAL REFLEXIVO: história e análise de uma
trajetória profissional docente**

Três Corações
2011

ISABEL DE SOUZA ROMANELLI TELES

**MEMORIAL REFLEXIVO: história e análise de uma
trajetória profissional docente**

Dissertação apresentada à Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR como parte das exigências do Programa de Mestrado em Linguagem, Cultura e Discurso, área de concentração Linguística Aplicada, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª Dra Ana Lucia Campos Almeida



Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações
CREDENCIAMENTO: Decreto Estadual nº 40.229 de 29 de Dezembro de 1998.
Secretaria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão.

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos trinta do mês de setembro do ano de dois mil e onze, sob a presidência do **Professora Doutora Ana Lucia Campos Almeida**, e com a participação dos membros **Professora Doutora Jocyare Cristina Pereira de Souza** e **Professor Doutor Paulo de Almeida**, que se reuniram para a banca da defesa de dissertação da Mestranda **Isabel de Souza Romanelli Teles**, aluna do Curso de Mestrado em Letras. O título de sua dissertação é **“MEMORIAL REFLEXIVO: história e análise da trajetória de uma profissional docente”**. O resultado foi pela _____. Eu, secretária, lavro a presente ata que, depois de lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos demais membros da banca examinadora.

Três Corações, 30 de setembro de 2011.

Prof^a Dra. Ana Lucia Campos Almeida
Souza

Presidente

Prof^a. Dra. Jocyare Cristina Pereira de

Membro da Banca

Prof. Dr. Paulo Almeida

Membro da Banca

Secretária Geral

OFEREÇO

Àqueles que foram o início de tudo, que me ensinaram os primeiros passos, as primeiras palavras, a ler o mundo, o valor da solidariedade, do amor, da partilha, e me incentivaram a ir mais além: meus pais – José Romanelli (in memoriam) e Ivone de Souza Romanelli.
E aos meus filhos Ana Elisa e Pedro Paulo que são meus tesouros.

DEDICO

A todos os profissionais comprometidos na área da educação, que fazem a diferença no seu local de trabalho, acreditando e trabalhando para desenvolver as potencialidades de cada ser humano que está sob seus cuidados.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma produção humana se faz isoladamente, mas de muitos “eus” que se entrelaçam na tessitura da história. Por essa razão, agradeço:

A **Deus**, pelo dom da vida e pela família com que me presenteou; Aos **Santos**, que tantas vezes ouviram as minhas preces, concedendo-me a graça de ter concluído a escrita deste trabalho;

A minha orientadora, **Professora Dra. Ana Lucia Campos Almeida**, que, com sua meiguice e seu saber, me ensinou, dentre tantas lições, a ter certeza de que recomeçar é possível; também lhe agradeço as lições de sabedoria e solidariedade diante dos empecilhos que vivi no mestrado;

Aos meu filho **Pedro Paulo**, que mesmo estando em outra cidade sempre esteve preocupado com minha produção escrita a minha filha **Ana Elisa** por morar comigo, esteve presente em todos os momentos sendo companheira nas várias noites no sítio Areião. Aos meus **irmãos Francisco, Rafael, José e Carlina** que me ajudaram a rememorar a minha infância. A minha **mãe Ivone** e a minha **irmã Ivoninha** pelo incentivo em todos os momentos de alegria e de dificuldade. Ao meu querido **sobrinho João Paulo**, pelas longas conversas sobre o meu texto me incentivando na escrita nos momentos de maior angústia.

Aos **amigos Magna, Arnaldo, Luciana, Claudinei, Regina, Roseli, Marília Brasileiro, Tertuliana, Janayna, Renilda, Marizete, Márcia Resende, Jocimara, Fabiula**, pela partilha de conhecimentos;

À Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR), aos funcionários; aos professores do curso pelo apoio, colaborações e aprendizagens, em especial **ao Professor Dr. Paulo Roberto Almeida** pela sua competência, persistência e fortaleza e que mesmo nos momentos mais críticos estava conosco nos tranquilizando e não nos deixando desistir do nosso sonho.

Aos meus companheiros de mestrado **João Roberto, Emanuela, Kellen, Eufrânia, Djamar, Rhadra, Bertuolo, Cida Sales, Christinne, Marcelo e Helen** com quem muito aprendi ao longo deste curso.

Aos profissionais da rede municipal de educação do município da Campanha na pessoa do **amigo e Prefeito Roberto Silva** que me apoiaram em todos os momentos para que eu pudesse concluir minha escrita.

A todos os alunos e profissionais que fizeram parte da minha vida profissional durante esses vinte e dois anos, que me estimularam a buscar o sentido para minhas inquietações com o processo de leitura e escrita.

A todos, MUITO OBRIGADA!...

Escreverás meu nome com todas as letras,
Com todas as datas
-e não serei eu.
Repetirás o que me ouviste,
O que leste de mim, e mostrarás meu retrato
-e nada disso serei eu.
Dirás coisas imaginárias,
Invenções sutis, engenhosas teorias
-e continuarei ausente.
Somos uma difícil unidade,
De muitos instantes mínimos
-e isso seria eu.
Mil fragmentos somos[...]

(Cecília Meireles/Biografia)

Sumário	Página
RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 MAPEANDO OS CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS.....	15
1.1 O caminho a ser percorrido e o cenário da pesquisa.....	15
1.2 A pesquisa qualitativa na abordagem (Auto) biográfica.....	19
1.3 A narrativa autobiográfica.....	19
CAPÍTULO 2 COMEÇANDO A TECER OS FIOS DA MINHA VIDA.....	22
2.1 O lar- primeiro fio condutor-experiências de letramento familiar.....	22
2.2 Construindo o significado de letramento.....	23
2.3 O percurso escolar o tapete começa a tomar forma.. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	25
2.4 Ensino Fundamental Anos Finais: mudanças na vida pessoal e estudantil com a ida para a escola privada.....	31
CAPÍTULO 3 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL:ENSINO MÉDIO-MAGISTÉRIO E CURSO DE PEDAGOGIA: NOVOS TEMPOS.....	38
3.1 Magistério: momento mágico de aprendizagem.....	38
3.2 Escola da Vida- Matrimônio.....	43
3.3 Ensino Superior- Formação Acadêmica.....	45
3.4 Especialização: o campo da especificidade.....	52
3.5 Mestrado em Letras: linguagem, cultura e discurso.....	53
CAPÍTULO 4 AS REPERCUSSÕES DAS EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO EM MINHA VIDA PROFISSIONAL.....	56
4.1Contação de histórias:um processo da oralidade escrita	56
4.2Constituição da docência-o ser e o estar do professor	57
4.3Gestão a arte de construir juntos	61
(IN)CONCLUSÕES	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70
ANEXO.....	71

RESUMO

TELES, Souza Romanelli Isabel de. **MEMORIAL REFLEXIVO: história e análise de uma profissional docente**. 2011. p84. (Dissertação – Mestrado em Letras). Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR – Três Corações - MG*

Esta dissertação tem como foco de estudo o processo de letramento de uma profissional docente. O objetivo geral é analisar criticamente a construção do processo de letramento e suas repercussões no exercício profissional docente, no caso específico de uma gestora educacional e formadora de professores, a partir de seus próprios dilemas e questionamentos sobre a sua formação e as práticas decorrentes de leitura e escrita. A proposta da dissertação é a produção de um memorial reflexivo e crítico da própria pesquisadora. A pesquisa se insere na abordagem qualitativa de cunho biográfico e ancora-se na metodologia das narrativas (auto)biográficas. O corpus usado na análise é a história de vida da pesquisadora com foco na constituição de sujeito letrado da infância aos dias atuais. As narrativas através da rememoração e depoimentos foram recolhidas durante todo o processo de escrita. A análise revelou as repercussões da trajetória escolar na sua formação profissional, pois as imagens construídas de sujeito escritor e leitor estavam intrinsecamente relacionadas aos modelos dos professores formadores. Percebe-se na (re)construção de sua história que a dificuldade com o processo de escrita começa desde o processo de alfabetização perpassando toda vida profissional e acadêmica até o curso de mestrado. Essas representações foram sendo (des) construídas, à medida que a pesquisadora/sujeito de pesquisa, rememorando, ressignificava todo o seu processo de construção de letramento. O estudo também evidenciou que, desde o início da carreira docente, acompanhava-a uma grande preocupação com o processo de escrever todos os tipos de textos e cobrar a frequência da escrita de textos dos profissionais que estavam sob a sua coordenação. Na perspectiva da pesquisadora/sujeito de pesquisa, a (trans)formação de si mesma e de suas práticas docentes de leitura e escrita aconteceu gradativamente, à medida que ampliava seus conhecimentos na área dos estudos de letramento e refletia sobre o uso frequente desta escrita. A escrita da sua (auto)biografia favoreceu a construção de novos saberes, propiciando o autoconhecimento, a autoformação e contribuindo para a construção de um novo modo de ver e viver a profissão. Assim, tornar-se professora e gestora de docentes preocupada com o seu processo de formação de letramento e com o de outros profissionais envolvidos na investigação, fez-se na interface do contexto familiar, escolar, profissional e, no curso de Mestrado em Letras (UNINCOR), pela escrita reflexiva sobre a sua trajetória de formação, as vivências e as relações com o outro.

Palavras-chave: Letramento. Formação de professores. (Auto)biografia. Trajetória de formação profissional.

*Comitê Orientador: Professora Dra Ana Lucia Campos de Almeida- UNINCOR(Orientadora

ABSTRACT

TELE, Souza Romanelli Isabel de. REFLEXIVE MEMORIAL: the history and analysis of a professional educator .2011. P80. (Dissertation - Masters Degrees in Languages and Literature). University of Rio Verde - UNINCOR - Três Corações)

This dissertation focuses a study about the literacy formation of a professional educator. The general purpose is to analyse critically the construction of the literacy process and its reflections on the educator's identity specially in the case of an education manager and a teacher former, from her own dilemmas and questions about her formation and practices caused by reading and writing. The purpose of this dissertation is the production of a reflexive and critical memorial of the researcher herself. The research follows a qualitative approach and the methodology of autobiography narratives. The corpus used in this analysis is the researcher's own life focusing the constitution of a subject and a scholar from her childhood to present days. The narratives were collected through remembrance and testimonies were collected during all writing process . The analysis revealed the repercussions of the school life in the professional formation, because the images constructed by the writer and reader subject were inherent related to the models of the teacher trainers. The (re) construction of the literacy history shows that the writing process difficulties begins from the initial literacy passing through all the professional and academic life until the masters degree course. This representations have been (dis) constructed, as the researcher/subject of research, remembered and analysed her own literacy construction process. The study also pointed that, since the beginning of her career as an educator, there followed a true attention with the writing process of every text genre of the professional teachers who worked under her supervision. From the researcher/subject perspective, the (trans)formation of herself and her practices of reading and writing were developed as she developed her own knowledge about literacy studies and as she developed a reflection about her use of this writing. The writing of her own biography favored the construction of new knowledges, giving birth the, autoformation and contributing to the construction of a new way of viewing and living the profession. So, becoming a teacher and an educator's manager attentive to the process of teacher training and literacy involved considerations to family, school and professional contexts and, mainly the effect of the masters degree course in languages and literature (UNINCOR) involving specially the reflexive writing of her own formation history, her life experiences and relationship with other ones.

Key words: Literacy, Formation of teacher, (Auto)Biography, Professional trajectory formation.

* Counsellor Committee :Prof^ª Dra Ana Lucia Campos de Almeida- UNINCOR(Orientadora)

INTRODUÇÃO

Como gestora educacional e formadora de professores da educação básica que acredita no processo educacional como modo de ascensão e integração social, entendo que grande parte do êxito para consolidação desse processo acontece dentro da escola, na relação entre professor e aluno através do processo de ensino aprendizagem e, principalmente, através do processo de leitura e escrita significativa.

Tenho me deparado com profissionais em exercício e futuros profissionais da educação que relatam suas dificuldades para lerem diversos tipos de textos desde a falta de tempo até a falta de conhecimento sobre o assunto, e que expressam também dificuldade em produzirem diversos tipos de textos, sendo que a maioria deles afirma “*detestar escrever, preferindo falar*”.

Por atuar sempre como formadora ou integrante participativa do processo de formação dos profissionais da educação, comecei a refletir sobre o paradigma profissional que tenho construído (ou reproduzido ?) e integrado na experiência de formação desses profissionais. Isto sempre me deixou ansiosa, mas, optando por cursar o programa de Mestrado em Linguagem e Discurso, o fiz com a disposição de buscar respostas para meus entraves, meus bloqueios, minhas dificuldades com a leitura e a escrita; com este propósito, tomei minha própria experiência como objeto da pesquisa.

Portanto, este trabalho toma como *corpus* para análise um relato autobiográfico – Pineau (2006), Nóvoa (1995), Josso(2008), Rego (2003), Passegi, (2008), Souza(2008) Dominicé(2008), e propõe-se analisar a trajetória de um professor formador acadêmico. Acredito que a narrativa memorialística de meu percurso de letramento¹ escolar e não escolar, embora se apresente inicialmente como a descrição subjetiva de uma trajetória pessoal, sirva para possibilitar maior entendimento sobre a constituição da minha identidade como professora formadora acadêmica, gestora educacional e sobre o processo de constituição das concepções de leitura e do ensino da escrita. Uma experiência subjetiva contextualizada pelo momento histórico e local ultrapassa os limites individuais e assume um significado que pode ser estendido a uma comunidade de sujeitos que partilharam experiências semelhantes e neste sentido, o trabalho com memória autobiográfica pode significar uma contribuição importante para se entender programas de formação educacional

11 Kleiman(1995), define letramento como um conjunto de práticas sociais nas quais um sujeito ou um grupo de sujeitos se engaja e em que escrita é parte integrante. Além disso, não podemos nos esquecer de que a prática da escrita é construída socioculturalmente ao longo da história do homem e também vinculada às questões de poder.

Considero, portanto, que esta trajetória, uma vez submetida à reflexão e análise, poderá constituir um denso material de pesquisa que interessa aos estudos de LA² com foco no letramento e sua conexão com a formação de leitores e produtores de texto. Este trabalho tem a proposta de contribuir para uma compreensão do processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, bem como para entendimento de algumas das inúmeras dificuldades que comprometem o processo de formação de professores. Os elementos autobiográficos presentes em muitas de minhas indagações como professora formadora em cursos de licenciatura, como supervisora pedagógica na educação básica e como gestora municipal no setor da educação, coincidem com os presentes na formação dos novos professores que irão atuar na educação básica³, revelando questionamentos e conflitos sobre as práticas de leitura e escrita adotadas por eles.

Assim, este trabalho tem o propósito de analisar criticamente a construção do letramento e o exercício profissional docente, no caso específico de uma gestora educacional e formadora de professores. A partir de meus próprios dilemas e questionamentos sobre a minha formação e as práticas decorrentes, apresento uma proposta de dissertação com a produção de um memorial reflexivo. Para Antonio Joaquim Severino:

O Memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou. (Severino, 1990)

O memorial como gênero acadêmico autobiográfico é uma arte onde o profissional pode tecer uma figura pública de si, ao escrever sobre recortes da vida (Passeggi, 2008).

Durante o processo das narrativas, “falo de um lugar” onde me torno um biógrafo. Portanto, é desse lugar, o da biografia e o da biografização que eu desejo narrar, relatar, refletir e construir novos enredos, ou seja, me reconhecer e conhecer como foi constituída minha identidade de letramento como professora formadora e gestora educacional, partindo de uma série de questionamentos, tais como:

2 L A: Linguística Aplicada.

3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), define ed. básica como uma modalidade de Educação e Ensino que compõe a educação escolar brasileira. Conforme a LDB a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

- a) Como foi meu próprio percurso de letramento, quais concepções e abordagens fundamentaram minha aprendizagem de leitura e escrita?
- b) Quais concepções de língua, ensino e práticas de letramento tenho construído em minha formação?
- c) Quais são minhas dificuldades e meus bloqueios como leitora e produtora de textos?
- d) Tenho reproduzido essas concepções como professora formadora e gestora educacional?

A partir desses questionamentos, tomo como objetivos específicos da minha pesquisa:

- a) rememorar e apresentar a minha história de letramento.
- b) refletir e analisar o processo de minha formação e meu trabalho como formadora de professores, tendo como foco as experiências de letramento
- c) relacionar e comparar as experiências de letramento extra e intra-escolar vividas desde a infância até o desempenho dentro de uma instituição de Ensino Superior, especificamente em cursos de licenciatura;
- d) identificar as concepções de língua, leitura e escrita que norteiam minha trajetória.
- e) identificar o foco de minhas dificuldades e conflitos acadêmico-profissionais.
- f) buscar “respostas” ou modos de compreender e trabalhar com os entraves encontrados na minha constituição como sujeito letrado que forma novos formadores educacionais.
- g) reconstruir a minha trajetória profissional.

Para atingir esses objetivos, assumo uma perspectiva interdisciplinar entre a área da Lingüística Aplicada e a área da Educação, cercado-me de pressupostos teóricos dos estudos sobre Letramento, dos estudos de interação, da teoria bakhtiniana de discurso e linguagem, a partir de autores como Kleiman (1995,1998), Street (1984), Barton (2000), Tfouni (1995), Soares (2006), Bakhtin (2000,2004), dentre outros.

A metodologia a ser utilizada é a da pesquisa qualitativa na abordagem biográfica utilizando o método (auto)biográfico. O objeto central do método (auto)biográfico é a escrita de si, em que se atribui relevância às experiências próprias, fazendo significar as situações e acontecimentos da sua existência, permitindo integrar e interpretar sua inscrição sócio-histórica, as situações e acontecimentos de sua existência.

Meu trabalho apresenta-se organizado em quatro capítulos. Os capítulos serão territórios em que trago para discussão interrogações sobre os lugares onde desenvolvi as aprendizagens de letramento, partindo do território do Eu para abarcar no território do coletivo em ambientes pessoais e institucionais.

No primeiro capítulo, traço a rota dos caminhos da investigação, no segundo capítulo narro e reflito sobre as experiências de letramento vividas na infância e no processo escolar de aprendizagem de leitura/escrita, no ensino fundamental; no terceiro, reflito sobre o encaminhamento para a profissão docente com a realização do curso de magistério e a licenciatura em Pedagogia; no quarto, focalizo as experiências mais recentes e a vivência do momento atual, considerando os efeitos das experiências anteriores e as repercussões em minha vida profissional.

CAPITULO 1 MAPEANDO OS CAMINHOS A SEREM PERCORRIDO

Biografia e formação remetem uma à outra, como as duas faces de uma mesma iniciativa: aquela que faz do ator biográfico um contínuo educador de si mesmo.

Christine Delory-Momberger

1.1 O caminho a ser percorrido e o cenário da pesquisa

Ao me deparar com a escrita da dissertação me percebo tão pequena neste oceano de possibilidades da redação e ao mesmo tempo cheia de dúvidas de como encontrar o fio para tecer a minha investigação. Qual será a linha de pesquisa que irá nortear meu trabalho? Qual abordagem metodológica deve priorizar? Esses questionamentos são comuns a um investigador, na tentativa de mergulhar no objeto de pesquisa, me percebo como sujeito questionador e problematizador, que durante o processo de coleta dos dados me deparo com uma rica e fértil batalha com os teóricos.

Sinto-me mais próxima de uns teóricos do que de outros, tocada ora pela idéia defendida, ora pela linguagem mais próxima da minha realidade e ora por nortear quais os caminhos que deveriam ser percorridos. Movida por um turbilhão de sentimentos como isolamento, dúvidas, medos, ansiedade, alegria, dificuldade, constrangimento, desvelamento, num contínuo movimento de fazer e desfazer, de desencontros e (re)encontro, me aproximo cada vez mais do meu objeto de pesquisa, interrogando-o na perspectiva de interpretá-lo e desvendá-lo.

Na dificuldade em colocar os primeiros escritos no papel, retomo a leitura de (CAMPOS ALMEIDA, 2005), (KLEIMAN, 1995,1998), (STREET, 1984), (BARTON, 2000), (SOUZA,2008), (TFOUNI,1995), (SOARES,2006), (PASSEGGI, 2008), (BAKTIN,2000,2004), (DOMINICÉ,2008), (entre outros que forneceram embasamento teórico para que esta (re)construção das minhas concepções como sujeito letrado fosse realizada).

Na formulação dos questionamentos, aproximo-me de Mills, (1982 p.216), quando ensina que as “experiências de vida alimentam o nosso trabalho intelectual”, mas como

articular essas experiências com a teorização? – foi o que tentei ensaiar nos papéis de pesquisadora, professora acadêmica e gestora educacional ao tomar minhas próprias experiências de letramento como escrita desse trabalho de pesquisa.

Ao sugerir que o pesquisador seja um artesão intelectual no processo de construção do objeto de estudo, Mills (1982) também propõe que se evitem procedimentos rígidos e o incita a ser metodologista e técnico de si mesmo.

A leitura de Mills(1982) oferece uma tranquilidade, inspira ao pesquisador confiança necessária para prosseguir na construção do seu objeto de estudo, passo a passo e de forma criativa, pautando-se no diálogo que intimamente trava com as suas próprias experiências.

Com o propósito de (re)construir criticamente o percurso de letramento da minha história profissional como professora formadora de outros formadores, inicio a dissertação ao desenrolar o novelo com os fios da minha trajetória pessoal desde os primeiros contatos com a cultura letrada até minha atuação como professora formadora acadêmica e gestora educacional. Alguns questionamentos sobre meu processo de leitura e escrita vem me atormentando nesses últimos anos de vida profissional. Questionamentos esses que entravam em conflito com a posição que ocupo como profissional: Professora Formadora de licenciandos e Gestora Educacional.

Algumas perguntas sempre estavam à espreita: Como uma coordenadora pedagógica da Educação Básica cobra e incentiva o grupo de profissionais que trabalha consigo a ler mais, e a escrever melhor, mas nos seus momentos íntimos sabe que ela mesma não realiza esta tarefa? E como uma coordenadora de um curso superior, na modalidade a distância, momento em que o contato com a escrita se faz frequentemente, também cobra dos docentes e discentes momentos de escrita e reflexão, mas no seu íntimo não executa este processo? Como uma gestora educacional estimula seus companheiros a se tornarem sujeitos leitores, não tendo esta prática desenvolvida por si mesma?

Ingressei no Mestrado em Letras, área afim da Pedagogia, mas tão distante para uma profissional que tem como maior dificuldade em sua vida o contato com as práticas de escrita ou de letramento acadêmico e profissional. Durante um ano e meio tendo contato com excelentes profissionais da área de Letras, professores doutores em Literatura e Linguística, percebi que todos os questionamentos feitos somente no meu íntimo pareciam a cada aula se

tornarem explícitos para aquela comunidade docente, cujo saber acadêmico das questões linguísticas e literárias impregnava o ambiente de maneira que todos ficavam em estado de êxtase com as discussões realizadas.

Refazer a tessitura da minha constituição como sujeito letrado através de narrativas até os dias atuais torna-se imprescindível. Conforme nos diz Souza (2008, p.89), “[...] a narrativa inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências” [...] A minha atuação nos diferentes cenários- discência, docência, coordenação da educação básica, coordenação de curso no ensino superior, em sessões de orientação da escrita dos Trabalho de Conclusão de Curso, como membro da banca examinadora desses trabalhos e como gestora municipal de educação - permitiu-me fotografar emoções vivas e reprimidas, reviver angústias e alegrias, compartilhar segredos e sonhos, e levantar questionamentos sobre a formação do meu processo de letramento.

Recomeçar rememorando como foi se construindo este processo, por quantas mãos, vozes e enunciados em uma orquestração polifônica é importante para a tessitura do texto. Constituímos discursivamente nossas subjetividades pelas palavras alheias, conforme nos ensina Bakhtin. Estas vozes carregam seu lugar e seu tempo de enunciação. Para tanto, intento rememorar buscando reconhecer as posições discursivas das vozes que nos compõem. Trata-se de buscar a identidade profissional reconstruindo a história de letramento de uma profes,sora formadora acadêmica e gestora educacional pelo desvelamento de suas vozes constitutivas.

,Além de minhas próprias recordações, obtive colaboração através das informações e comentários dos meus familiares, da minha professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, do Colégio dos Santos Anjos, da professora do curso superior em Pedagogia de 1995 a 1997, bem como dos vários profissionais que trabalharam sob a minha coordenação tanto na Educação básica quanto no Ensino Superior e na Gerencia Educacional do município da cidade de Campanha, onde hoje presto serviço como gestora educacional. Na tarefa da rememoração destes sujeitos que participaram da constituição de meu processo de letramento, muitos se envolveram de tal modo no processo reflexivo que passaram a repensar sua própria constituição como sujeitos letrados e a influência que isto causa na formação de novos sujeitos formadores, passando, assim, a redirecionar suas atividades docentes.

O reencontro com esses sujeitos formadores significou uma contribuição ao desenvolvimento do processo de recordação e até como confirmação da autenticidade dos meus relatos, pois as narrativas estão perpassadas por nossos pontos de vista e modos particulares e subjetivos de ver e sentir. Como nos confirma Souza (2008, p.94), “a biografização proporciona ao ator partir de suas próprias experiências, questionando sobre os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições.”

De modo geral, a pesquisa (auto)biográfica demarca um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-la através da rememoração, organiza suas idéias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva como suporte para compreensão do percurso vivido, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação continuada. Completamos com Souza que nos diz:

A produção de um conhecimento sobre si implica modos textuais e linguísticos de um sujeito que lembra e narra, ao sublinhar a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concedem ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história produtor de atos discursivos. (SOUZA, 2008, p.94)

No caso deste trabalho, trata-se de uma narrativa autobiográfica na modalidade escrita. Para compor esta narrativa, trabalhei com outras fontes de consulta como revisão bibliográfica, análise documental, em que utilizei fontes diferentes de materiais escritos, como a análise de quadro curriculares, propostas pedagógicas, livros escolares, certificados de conclusão de curso e também os recursos da história oral, uma das principais fontes de consulta, onde vários atores participantes da minha formação, personagens que compuseram o cenário da minha vida pessoal, estudantil e profissional, fizeram depoimentos orais e escritos por meio digital sobre a minha constituição como sujeito. A escolha dos entrevistados se deu pelo convívio maior durante a minha vida, nos casos em que a distância foi impedindo o contato pessoal, a tecnologia ajudou sobremaneira, principalmente por email.

Estas fontes foram recolhidas por mim durante toda a trajetória da escrita. A minha postura, durante todo o processo, foi de procurar compreender o que era real no dia-a-dia vivenciado, dar ênfase ao contexto em que as narrações foram constituídas e ter um olhar diferenciado para as emoções que a todo o momento brotavam na escrita. Assim, a realidade familiar foi filtrada por mim enquanto observadora e investigadora. Cabia-me o cuidado e a capacidade de relativizar o meu próprio lugar ou de transcendê-lo de forma a ser, ora o objeto

da pesquisa, ora a pesquisadora. Como lembram Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador qualitativo não deve separar a ação, a palavra ou o gesto do contexto em que a pesquisa ocorre, para não perder de vista o significado dela.

Em síntese, percebo que, neste caso, a investigação das fontes a serem pesquisadas não aconteceu somente nos últimos três anos durante meu processo de formação no Mestrado, mas sim durante todo o processo de constituição da minha vida, 46 anos.

Entendo que o que pratico hoje como gestora e formadora de docentes é a chave para a compreensão do passado que só pode ser avaliado a partir de seus efeitos.

1.2 A pesquisa qualitativa na abordagem (AUTO)biográfica

Esta pesquisa é desenvolvida dentro de uma linha qualitativa. A pesquisa qualitativa não se define instrumentalmente, mas epistemologicamente, apoiada num processo de construção do conhecimento. Esta pesquisa nasce no seio das investigações antropológicas e sociológicas.

Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que explicam e analisam os fenômenos visíveis ou ocultos. Esses fenômenos não são passíveis de serem medidos, eles são específicos dos fatos humanos, propõem, então, a elucidar e conhecer os complexos processos de constituição da subjetividade, diferentemente dos pressupostos “quantitativos” de predição, descrição e controle.

Dentro da abordagem qualitativa utilizaremos o estudo biográfico através do tipo autobiográfico, onde o próprio pesquisador escreve a sua história. O estudo biográfico consiste no estudo do indivíduo e de suas experiências, trata-se da descrição de momentos significativos da vida de um indivíduo, através de documentos vitais.

A metodologia a ser utilizada na perspectiva autobiográfica através de narrativas, abrangerá a observação dos estágios e experiências desenvolvidas no curso de uma vida, no caso desta pesquisa, a partir de uma cronologia, em que irei utilizar uma linha temporal como referência, categorizado por experiências em âmbito familiar, escolar e profissional.

1.3 A narrativa autobiográfica

Nos últimos 30 anos, tem crescido o número de pesquisadores que direcionam seus estudos para o método(auto)biográfico, ou das histórias de vida como instrumento de investigação e de formação. Os defensores da abordagem (auto)biográfica – Nóvoa (1995), Souza (2008), Pineau (2006), Passeggi (2008), Josso (2006,2008), Dominicé (2008), Rego (2003), entre outros - consideram que contar a história de vida permite ao sujeito adulto refletir sobre o seu próprio processo de formação.

A pesquisa com histórias de vida começa a ser utilizada no início do século XX, pelos sociólogos da escola de Chicago. Largamente difundido nos anos vinte e trinta, o método biográfico entrou bruscamente em declínio, em função das abordagens quantitativas. Mas posteriormente a metodologia das histórias de vida retoma seu lugar e inicia um processo de ascensão, como nos diz Josso (2006 b, p.22), “ [...] no campo da educação, recuperando, assim, a sua dimensão de instrumento de ação social, mas, desta vez em alfabetização, em educação popular, em formação profissional contínua, em formação de formadores[...]” Num contexto de transformações sociais, políticas e econômicas, nas sociedades ocidentais, na década de setenta, é que a história de vida na formação de adultos ganha novos olhares, principalmente na Literatura, nas Ciências Sociais e nas práticas de formação.

O interesse pelo biográfico acompanha as transformações sociais e econômicas que aumentam nas últimas décadas, causando grandes repercussões sobre o indivíduo, levando-o a se tornar autor da sua própria história tanto na vida pessoal como profissional.

Nos desafios da pós-modernidade, em que se encontram a sociedade de conhecimento e a sociedade da informação paradoxalmente conjugam-se individualidade e globalização. Neste turbilhão de transformações sociais, políticas, ideológicas e econômicas, é crescente o fascínio dos indivíduos pelas escritas de si, favorecendo o mercado editorial com biografias, (auto) biografias, fotobiografias, ecobiografias e, no mundo virtual, os sites pessoais.

As mutações de vida em curso desafiam os territórios de investigação a serem pesquisados, rompendo o paradigma prescritivo nas ciências sociais e humanas, apostando na flexibilidade do sujeito e na sua capacidade permanente de transformação de si mesmo e dos lugares onde age e interage.

A atividade biográfica não é uma atividade episódica e circunstancial, limitada somente à narrativa. Como nos diz Passeggi, (2008, p.10), toda atividade biográfica “[...] é

um percurso de formação, no sentido em que ela organiza temporal e estruturalmente os episódios e as experiências de vida no quadro de uma história.” Neste sentido, a pesquisa biográfica analisa as modalidades mediante as quais os indivíduos vivem e representam sua existência.

Para Delory- Momberge, (apud Melo, 2008, p.64), o método (auto)biográfico repousa, no reconhecimento tanto dos saberes formais externos aos sujeitos quanto dos saberes subjetivos e não formalizados que as pessoas transportam consigo, os quais são tecidos nas suas experiências de vida, em diferentes contextos socioculturais. Esses saberes, ao serem incorporados pelo sujeito adulto, levam-no ao desenvolvimento de um processo de autonomia, em que a tomada de consciência permite que ele encontre na sua trajetória de vida, aspectos que considera significativos na sua formação.

A narrativa (auto) biográfica não se resume apenas à descrição de acontecimentos, mais importante é atentar para a significação desses fatos em que o sujeito-ator apreende a importância de sua história e a sua interação social. Como nos diz Souza,(2008,p.91) “A construção da narração instala-se na relação entre identidade e subjetividade, ao partir da consciência de si, das representações que o sujeito constrói ao longo da vida.”

CAPÍTULO 2 Começando a tecer os fios da minha vida

O passado pode ser apenas passado. Processo concluído, remoto. Mas pode ser processo inacabado que fere, prolonga-se, insere-se no presente e interfere em um futuro
Paulo Almeida .

2.1 O lar - primeiro fio condutor – experiências de letramento familiar

Nasci em uma família de baixa renda econômica, com pai descendente de italianos e minha mãe de portugueses e alemães. Filha caçula de uma prole de oito irmãos, gerada aos trinta e sete anos de vida no seio da matriarca Dona Ivone, uma gestação não planejada, como de costume em famílias grandes, porém muito desejada após confirmação. À moda mineira poder-se-ia evocar o seguinte pensamento: “O acaso é, talvez, o pseudônimo que Deus usa quando não quer assinar suas obras” (GAUTHER,1852).

Uma família tipicamente italiana, um lugar onde todos falam muito alto - nas interações do cotidiano se processa a constituição intersubjetiva em uma multiplicidade de vozes heterogêneas e responsivas a circularem na polifonia dos enunciados isto é, dos discursos (BAKHTIN, 2004).

Meu pai tinha como formação escolar a antiga quarta série primária (equivalente ao primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental atualmente) e uma mãe que tinha também a mesma formação escolar e não trabalhava fora de casa. Ele, um *mestre de obras* e que mestre! Sempre muito ativo, ágil, disposto, assemelhava-se, para nós, a um super homem, pois todo o poder do mundo estava com ele, sabia resolver tudo com atitude firme, com uma rapidez muito grande. Ao lembrar sua figura, fico imaginando como conseguia com tão pouco estudo fazer aquelas contas imensas e precisas ao comprar material para as construções das primeiras mansões aqui em Varginha. Como ele conseguia se mal sabia ler e escrever? Ele ilustra precisamente a incorporação das práticas sociais de letramento - o sujeito se apropria do saber escolar adquirido através do ensino tradicional para aplicá-lo a seu trabalho e sua vida, dominando tal conhecimento técnico e fazendo-o crescer. Curioso e cheio de vida, sempre nos falava que não permaneceu na escola porque tinha que ajudar sua mãe trabalhando na roça.

Já minha mãe, uma criatura querida, tranquila e muito sábia, sempre nos lembrava de que tinha sido a primeira aluna da sala, que sempre tinha gostado de estudar e até hoje, aos seus 81 anos, relembra alguns poemas que aprendeu na sua infância, declamando-os. Mulher de fibra e de muita fé, sempre teve como prioridade a união da família, mesmo que muito simples, mas com o objetivo central de ensinar a todos nós que o importante era o cuidado com o outro. Enquanto meu pai não se manifestava a respeito de sua vida escolar, minha mãe sempre lembrava seus tempos de estudante e discutia com meus irmãos mais velhos assuntos da atualidade (coisa que acontece até hoje no café da manhã). É neste primeiro momento, lembrando como meu pai se colocava como sujeito alfabetizado e letrado, que peço ajuda aos estudiosos Campos Almeida (2007), Kleiman (1995), Barton (2000), Tfouni (1995), Soares (2006), Marinho (2007), Rojo (1995), para me ajudarem a desvendar os “nós” da minha constituição como sujeito letrado.

2.2: Construindo o significado de Letramento.

Em meados dos anos 80, surge entre nós o uso da palavra Letramento com o significado de: resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da leitura e escrita (Soares, 2006).

Conforme nos esclarece a autora, a primeira vez que esta palavra aparece na língua portuguesa, é no texto do livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986. De acordo com Marinho, em seu artigo, *Letramento no Brasil: um conceito em construção*:

[...] na apresentação, Mary Kato recorre à expressão letramento funcional, para definir o sujeito[cidadão]capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.(MARINHO, 2007, p.7)

[...]Kato esboça uma concepção de letramento, ao associá-lo ao aprendizado da norma-padrão, ou língua falada culta.[...]

Depois desta data, a palavra Letramento foi lançada no mundo da educação em 1988, através do livro de Leda Verdiani Tfouni, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. O livro trata de um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos em que a autora dedica páginas sobre a definição da palavra letramento e a diferença entre letramento e

alfabetização. Seguindo as hipóteses de Soares (op. cit.) e Tfouni (1988), foi a primeira publicação que se propôs a discutir o termo.

Ainda segundo Soares (2006, p.17), fomos buscar na versão para o português da palavra da língua inglesa, “Literacy”, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Retomando a narrativa da minha história quando menciono como era o meu pai, quando falo [...] *fico imaginando como conseguia com tão pouco estudo, fazer aquelas contas imensas e precisas ao comprar material para as construções das primeiras mansões aqui em Varginha.... Como ele conseguia, se mal sabia ler e escrever?*, percebo que mesmo sabendo utilizar com dificuldade a tecnologia da leitura e escrita, ou seja, ser alfabetizado, ele vivia na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, utilizando esta prática para desvendar as situações que apareciam no seu cotidiano, tanto no trabalho, como na vida social, portanto, podemos dizer que meu pai era letrado.

Já para minha mãe, ao narrar que:[...] *Enquanto meu pai não se manifestava sobre sua vida escolar, minha mãe sempre lembrava seus tempos de estudante e discutia com meus irmãos mais velhos assuntos da atualidade (coisa que acontece até hoje no café da manhã); isto pode significar que*, mesmo possuindo um nível de escolaridade baixo, ela interagiu com os conhecimentos transmitidos pela cultura letrada, perpassados pela tecnologia da escrita e da leitura. Tinha contato com os modelos textuais da mídia; exercia práticas sociais como a leitura de textos religiosos em revistas e livros e jornais da cidade, em uso competente e frequente dessa atividade nas práticas sociais. Assim, podemos perceber que minha mãe tornou-se uma pessoa diferente social e culturalmente, porque adquiriu um outro estado ou condição de vida através do uso da leitura e escrita; consegue mudar seu lugar social seu modo de viver na sociedade.

Dos sete irmãos, cinco possuem graduação e pós-graduação e apenas dois não completaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Percebo ao recordar que o que tinha de importância para os meus pais era a conclusão do Ensino Médio, já a graduação ficaria por conta de cada um fazer o seu próprio investimento. A escola para os meus pais tinha a finalidade de ensinar a arte de escrever e ler.

Lembro que meu primeiro contato com o mundo letrado foi através das leituras dos meus irmãos mais velhos, que compravam as revistas *Seleções do Reader's Digest*, *Manchete*, *Cruzeiro*, *Veja*, revistas que eles manipulavam, mas a mim interditavam, por entenderem que uma criança não teria condição de tirar proveito do material escrito, podendo vir a estragá-lo. De acordo com Rojo (1995) as famílias com pouca escolaridade se diferenciam muito daquelas altamente escolarizadas (caso de pais universitários) nos modos de representar e valorizar a escrita, o que evidentemente influencia o modo das crianças atribuírem sentidos ao texto escrito. Lembro que compravam também muitos gibis como *Fantasma*, *Mandraque*, *Homem Aranha*, esses eram vetados a mim e a meu irmão um ano mais velho... Lembro-me também de que os finais de semana eram embalados pelo som dos *Beatles* e pelas músicas italianas através dos discos *long play* e *compactos*. Fomos ter acesso à televisão no ano de 1970, mas eu, com apenas cinco anos, não tinha acesso aos programas.

Interessante lembrar minha história e perceber como o processo de letramento começa a ser constituído na minha vida. Mesmo não tendo acesso às revistas compradas e às atividades “letradas” da família, eu tinha muito anseio em fazer parte daquela comunidade de leitores composta por meus irmãos mais velhos.

2.3- O percurso escolar, o tapete começa a tomar forma... Anos iniciais do Ensino Fundamental

Minha vida escolar começou no ano de 1971, quando eu tinha cinco anos de idade. Apesar de completar seis anos (idade necessária pra ingresso) somente no segundo semestre letivo, a escola aceitou minha matrícula no Primeiro ano do Ensino Fundamental, antigo Pré Escolar, levando em conta o fato de eu ser uma menina alta, aparentando mais idade, e que não chorava, ou seja, demonstrava disposição em participar da vida escolar. De qualquer modo, a iniciação foi abrupta, pois eu não sabia o que estava fazendo ali, mas gostei do novo ambiente e dos meus amigos. Nesse ano, minha professora era uma senhora querida que atendia a todos com paciência, adaptando-nos neste novo momento da nossa vida, a entrada oficial ao mundo institucionalizado do saber - “A Escola”.

No ano seguinte, ainda com seis anos de idade, ingressei no primeiro ano primário, ou seja, no Ensino Fundamental. Era um momento mágico, nesse ano todos aprenderiam a ler e a escrever, afinal isso era o sonho de todos nós que já tínhamos passado por uma experiência

prazerosa no ano anterior. Já estávamos adaptados ao ambiente escolar e o que estava faltando era aprender a ler e a escrever.

Logo no início do ano fui apresentada ao material impresso que seria o condutor do meu processo de aprendizagem da leitura e escrita - uma cartilha. Segundo José Juvêncio Barbosa:

Cartilhas são livros didáticos infantis destinados ao período de alfabetização. Daí seu caráter transitório, limitando-se seu uso à etapa em que, na concepção tradicional da alfabetização, a criança necessita dominar o mecanismo considerado de base na aprendizagem da leitura e escrita. A cartilha apresenta um universo de leitura bastante restrito, em função mesmo do seu objetivo: trata-se de um pré-livro, destinado a um pré-leitor. A cartilha limita-se então ao ensino de uma técnica de leitura, entendendo-se essa técnica como a decifração de um elemento gráfico em um elemento sonoro. É a iniciação da criança ao mundo da escrita e, nessa iniciação, ela deve aprender a identificar os sinais gráficos (letras, sílabas, palavras) e associá-los aos sons correspondentes. (1994, p.54)

De acordo com Frade (2005), lembrar das cartilhas é trazer à tona um conjunto de informações sobre as didáticas utilizadas em sala de aula. Nesse processo, os conteúdos eram selecionados, organizados, normalizados, rotinizados e didatizados porque os métodos de alfabetização eram mais explícitos. Os métodos de alfabetização considerados historicamente são agrupados em método da marcha sintética (processo de soletração e silabação) e o método da marcha analítica (processos de palavração e sentencição) e “ambos visam levar a criança à compreensão da existência de uma correspondência entre os signos da língua escrita e os sons da língua oral.”(Barbosa,1994).

A cartilha adotada no meu processo de alfabetização foi a *Cartilha Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima, embasada no método da marcha sintética, no processo de silabação. O método sintético é o mais antigo de todos, tem mais de dois mil anos. Esse método de alfabetização prioriza o processo de ensino que vai da parte para o todo. A aprendizagem segue uma ordem hierárquica crescente, partindo do mais simples para o mais complexo, as crianças aprendem as letras, depois as sílabas, as palavras, frases, e finalmente, o texto completo. Quanto à escrita nesse processo, Mortatti (2000) afirma que “esta se restringia à caligrafia e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se a ortografia e o desenho correto das letras”. Neste processo, a língua escrita é considerada objeto de conhecimento externo ao aprendiz. Uma das regras estabelecidas é que o ensino não deve avançar enquanto todas as etapas não estiverem dominadas.

Frade (2005) afirma que “nos métodos sintéticos temos a eleição de princípios organizativos diferenciados, que privilegiam as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o método alfabético, o método fônico, o método silábico.” Dependendo de qual unidade de análise será estudada - a letra, o fonema, ou a sílaba - é que temos a correspondência fonográfica.

A proposta de alfabetização realizada através da *Cartilha Caminho Suave* tem como unidade de análise o ensino da sílaba, portanto, o método trabalhado durante o processo de alfabetização é o método silábico. No método silábico, a principal unidade a ser analisada é a sílaba, “No entanto, em várias cartilhas, o trabalho inicial centra-se é nas vogais e seus encontros, como uma das condições para a sistematização posterior das sílabas.” (FRADE, 2005). No decorrer do processo, a ordem é trabalhar com as sílabas mais “simples” para as mais “complexas”. São apresentadas palavras-chave, que servirão para indicar as sílabas, que são estudadas sistematicamente através da repetição nas famílias silábicas; posteriormente essas sílabas, ao se juntarem com outras sílabas já estudadas, se tornariam novas palavras. Neste processo, a prioridade é que tudo deveria ser feito gradativamente, novas palavras, pequenos textos, mas todas as combinações sendo feitas entre as sílabas já estudadas.

Lembro-me de que demorei a ler e isto causava certo aborrecimento à minha professora. De minha parte instalava-se um desencontro com as atividades escolares. Como uma aluna extremamente ativa iria aprender de maneira passiva a sua própria língua? Se o mundo da linguagem é tão simples e natural, por que o processo de alfabetização se torna tão complicado? A concepção meramente estrutural da língua, conseqüentemente, a adoção deste procedimento metodológico, e a opção das escolas pelo uso da cartilha podem ser tidas como responsáveis por grande parte dos insucessos do meu processo de leitura e escrita. Conforme afirma Barbosa:

A cartilha é um instrumento de ensino, orientação da metodologia adotada pelo professor. E não um suporte de aprendizagem do aluno. Limita, dessa forma, tanto o ensino como a aprendizagem. As cartilhas trazem congelados os procedimentos metodológicos que o professor deve adotar em sala de aula. Concretizam o modelo idealizado pelas metodologias tradicionais, tornando o ensino da leitura uniforme, cumulativo e homogêneo. (Barbosa, 1994 p.56)

Como as cartilhas trabalham com o desmonte das palavras e o reagrupamento das unidades geradoras, a maneira como lida com a fala e a escrita faz com que os alunos não associem o processo de aprendizagem da leitura e escrita com a realidade em que vivem. Por ser trabalhado de forma fragmentada as crianças tem dificuldade em entender o processo que

deveria ser simples e normal como a linguagem. Toda a estrutura é trabalhada sob a ótica da lógica adulta e não sob a ótica da lógica dos alunos. Por exemplo: propunha-se partir do simples para o complexo, mas será que na lógica do aluno o simples era a sílaba e não a palavra, ou o texto?

Os profissionais da escola em que estudava concebiam a aprendizagem da leitura e escrita somente no âmbito escolar, como se a criança fosse apresentada ao mundo das letras e da escrita somente quando tivesse acesso à escola. O contexto histórico e social do aluno não era levado em conta, portanto o processo centrava no ensino e não na aprendizagem. De acordo com Cagliari (1998,p. 38-39) “O que é importante para quem ensina, pode não parecer importante para quem aprende. A ordem da aprendizagem é criada pelo indivíduo, de acordo com sua história de vida e, raramente, acompanha passo a passo a ordem do ensino.”

Iniciava-se então um processo de ruptura. Eu não tinha afinidade com a vida na escola. O momento de aprender a ler e escrever que até então era mágico e muitíssimo desejado e esperado por mim por me prometer acesso ao mundo de meus familiares leitores, tornou-se algo difícil e maçante, não entendia por que estava aprendendo palavras que não faziam sentido no meu cotidiano. Meu processo de leitura escolar não servia para ser aplicado no meu dia-a-dia, não conseguia ler as revistas (gibis) que os meus irmãos compravam, parecia que o que estava escrito nos gibis não condizia com o que eu aprendia em sala de aula – a língua viva versus a língua morta do letramento escolar que Street denomina pedagogização do letramento e modelo de letramento autônomo (STREET, apud CAMPOS ALMEIDA, 2005).

As histórias que eu trazia da minha casa, dos meus amigos de rua, da comunidade em que eu vivia não eram relevantes para serem discutidas naquele ambiente escolar. As tarefas passadas para serem realizadas em casa não tinham sentido, eram um amontoado de exercícios que precisavam ser decorados, copiados e que não tinham significado algum na minha vida diária. Isto ilustra o processo conceituado por Street (op.cit.) como reificação da linguagem realizado na escolarização. O mesmo processo é ilustrado poeticamente por Carlos Drummond de Andrade

Aula de Português

A linguagem
na ponta da língua,

tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas da minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade, *Obra Poética*, 7º Volume tirar isto daqui colocar só na bibliografia

Lembro que muitas lições de casa tinham como objetivo criar palavras novas, lembrando que poderia utilizar somente as famílias silábicas que já tinha aprendido. Inicialmente, adorei inventar palavras novas, mas quando chegava à escola levava uma “bronca” da professora porque: primeiro, a palavra não existia; segundo, tinha escrito errado. Tudo era muito confuso, quando achava que estava entendendo o procedimento a ser utilizado, era exigida outro modo diferente.

De acordo com Cagliari,

Alguns alunos vão seguindo as pegadas do professor e acabam fazendo tudo direitinho. Outros pensam que pegaram o “espírito da coisa” e passam a inventar formas estranhas de escrever, segundo o professor. Por exemplo, escrevem “cavalolalelilolu” ou “tapabapa” mostrando que aprenderam as sílabas geradoras, no primeiro exemplo, e que sabem juntar os pedaços de palavras, formando “palavras novas”, no segundo caso. Aprendem o jogo da escola, mas não sabem de seus limites e usos reais porque o método não ensina isso. Alguns alunos unem palavras aparentemente sem sentido, porque seguem apenas as regras do jogo, que diz que, juntando dois pedaços de palavras, forma-se uma palavra nova. Como não conhecem todas as palavras da língua (todos nós aprendemos palavras novas todos os dias..), as crianças ligam os pedacinhos, achando que o professor, que sabe tudo, saberá qual significado de uma palavra, como “tapabapa”, como sabia antes o que significava “Taba”, que a criança nunca tinha ouvido. (CAGLIARI, 1998, P.45)

Tratava-se de ensino como transmissão e devolução de conhecimentos, a famosa educação bancária criticada por Paulo Freire (1987). Ter que devolver tudo o que fora

“ensinado” e de maneira correta (todas as tentativas constituíam meros erros). A base desse método de ensino utilizado pelas cartilhas era dominar o conhecimento através da memorização. Há necessidade de repetir um modelo dado e que será cobrado como expectativa de resposta. Como não conseguia provar que tinha aprendido, repetindo corretamente, tinha que fazer várias tentativas até acertar.

Assim começava a formação escolar desta professora formadora que prosseguiria até a universidade com pequenas variações, base fragmentada e frágil para sustentar uma identidade acadêmica e profissional. Neste processo tradicional de alfabetização, o método utilizado para ter sucesso precisava formar alunos exímios repetidores de lições que dominam formas sem saber o que elas significam. Esses alunos, quando precisam usar o conhecimento de forma criativa e individual, se veem incapazes, revelando insegurança tendo dificuldades em produzir textos. Será que não começo a descobrir o que leva os alunos da licenciatura a serem inseguros quanto à escrita de texto? Eis uma das chaves que podem ser utilizadas para desvendar o significado de dilemas pessoais muito antigos.

Refletindo sobre minhas próprias dificuldades com a produção de textos escritos, bem como com a dos alunos de licenciatura por cuja formação me torno responsável, passo a considerar a importância de realizar tais reflexões e análises da própria trajetória pela construção de memoriais. Será que retomar o memorial dentro dos cursos de licenciatura com o objetivo de levar os alunos a conhecerem a sua trajetória de letramento não se faz necessário? Nesse sentido concluo que retomar dentro da universidade e das instituições escolares a escrita de si seria uma oportunidade para que o futuro docente ou o docente em exercício entendesse a sua constituição como sujeito letrado e a repercussão desse processo de letramento na execução da sua vida profissional. O espaço acadêmico em que me encontro no curso de pós graduação – Mestrado, me oferece tal possibilidade: desvendar as amarras da escrita e leitura de um sujeito social, que se constrói através da relação discursiva e dialógica. Por mais óbvio que pareça, nunca é demais afirmar que a construção de futuros sujeitos competentes para ler e escrever e para fazer parte das práticas sociais letradas (como orientam os PCNs) passa pelo entendimento de sua história de letramento e da superação e renovação de tais experiências.

Continuemos, portanto, com a rememoração de minha experiência inicial. Neste mesmo ano em que cursava a primeira série do Ensino Fundamental, meu irmão alguns meses mais velho, ficou muito doente depois de uma cirurgia na garganta. Ao voltar para a escola, os

amigos de sala fizeram algumas brincadeiras com ele, deixando-o fragilizado. Fiquei com muita raiva e expressei minha ira batendo em todos eles. Assim ganhei fama na escola de menina brava e valentona que obtinha tudo o que queria. Começa meu período de fortalecimento. Nele, a força física se sobrepunha à força intelectual e a aprendizagem através da escola é posta definitivamente em segundo plano. Certamente por não serem significativas, as lembranças relativas ao processo de leitura e escrita se apagaram ou se apresentam muito desvanecidas em minha memória. Não me lembro das leituras realizadas neste período, só me lembro de que por ter um bom desempenho verbal e por meio da imposição de uma presença física forte, meus problemas eram resolvidos. Realmente, o processo escolar de leitura e escrita torna-se totalmente irrelevante em minha experiência de vida.

2.4 Ensino Fundamental Anos Finais: mudanças na vida pessoal e estudantil com a ida para a escola particular .

Nesta parte deste capítulo me encontro rememorando através das narrativas o meu processo escolar no Ensino Fundamental Anos Finais (quinta a oitava série), apresentando subsídios para discutir alguns dos questionamentos levantados por mim no início desta pesquisa, como: quais concepções de língua, ensino e práticas de letramento foram construídas em minha formação?

Ao buscar o que me levou a realizar esta pesquisa, percebo que, após passar pelo processo e rememorar a constituição de meu letramento familiar e do letramento escolar na primeira infância, venho rompendo com o paradigma descritivo do processo de construção do sujeito leitor e escritor, passando a apostar no processo de flexibilidade de mim como sujeito da minha escrita, e na capacidade permanente da minha (trans)formação e dos lugares onde agi e interagi e onde ajo e interajo, conforme nos explica Momberger:

Através deste procedimento “do lugar onde falo”, que é o da pesquisa biográfica... dão uma forma às suas experiências, com a qual eles comunicam as situações e eventos de suas existências, com a qual eles inscrevem o curso de suas vidas no seu ambiente histórico e social. (Momberger, 2008, p.93)

Ao dar continuidade a minha narrativa, conforme observa Momberger (op cit) com respeito à biografia, afirmo que vou tecendo o tapete da minha vida, “não como o curso efetivo, “real”, da vida, mas como a representação construída da existência através das operações da prática de narrar, de relatar, de construir enredos.”

Sabemos que a constituição de sujeito letrado se dá inserida em determinadas condições sócio históricas e culturais: pelo território a que ele passa a pertencer, pelo espaço que venha a ocupar e pelo grupo social em que passa a conviver. Colocar em evidência as relações dialéticas que se estabeleceram entre a minha formação como leitora e escritora, os territórios onde essas práticas se realizaram e os saberes que se produziram nesta interação se tornam relevante para esta pesquisa. Assim me reconheço como sujeito deste processo e começo esta seção do capítulo dando forma às memórias deste período da minha vida.

As condições financeiras da família Romanelli melhoraram. Na quinta série, minha mãe resolve colocar a filha caçula na escola particular, uma instituição educacional reconhecida por oferecer um serviço de boa qualidade e, portanto, um serviço de educação mais elitizado, de acesso para poucos, ingressando em um ambiente cultural parcialmente diferente do anterior. Como nos diz Soares em relação a mudança de lugar no contexto social através do domínio social da escrita *[...]não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.* (Soares, 2006, p.37)

Assim, em 1975, fui estudar no Colégio dos Santos Anjos, escola privada, convencional católica, gerenciada pelas irmãs da Congregação dos Santos Anjos que oferecia ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio profissionalizante. A escola era grande, bonita e somente de meninas. Era um espaço de aprendizagens múltiplas, onde partíamos do território do eu para abarcar o coletivo. Com a diversidade social, muitos saberes emergiam na pluralidade das trocas das diferentes experiências de vida. Ao lembrar, percebo que comparo as visões de mundo que cada aluno tinha. Ali ficava explícito o que cada um de nós trazia do seio familiar e qual era o propósito de estar estudando em uma escola privada, convencional católica. Era um momento especial para nossa família, afinal era a primeira filha a usufruir dos serviços de uma escola particular; tal fato representava uma forma de ascensão social. A renda econômica da família estava mais alta e naquele momento entendia-se que poderíamos gastar com uma educação de qualidade.

A realidade da escola privada era muito diferente da realidade da escola pública. A diferença começava pela parte física da escola. A escola era linda!! Tinha um pátio imenso com quadras de esporte, jardins, banquinhos, brinquedos. As salas eram grandes, arejadas,

com carteiras novas e tudo era muito bem cuidado e toda decorada com belos murais compostos por mensagens de otimismo caracterizadas pelo teor de cunho religioso.

Além de estar em uma escola nova, eu também estava entrando na pré-adolescência e, conseqüentemente, em uma fase diferente tanto em relação aos estudos quanto ao desenvolvimento psicológico. A partir daquele momento, a escola seria bem diferente do que já tinha vivenciado até então. A manhã passava rápido, tínhamos várias disciplinas em um período de quatro horas com vários professores, homens e mulheres, cada um ministrando uma disciplina.

A escola também tinha um ritmo bem diferente. A disciplina era rigorosa, o dia começava com as irmãs nos recebendo no portão da escola e além do famoso “bom dia”, elas fiscalizavam se estávamos com o uniforme correto, sem esmaltes e sem pintura no rosto. Ao soar o sinal para início das atividades escolares, as alunas eram reunidas no pátio coberto para a oração antes de entrar em sala.

Gostava de todos os meus professores, mas uma delas me chamava mais atenção. A professora de português, saudosa Maria Correa; com seu sorriso acolhedor e com muita sabedoria, ela conduzia os estudos de língua materna. Era a disciplina que tinha mais aulas durante a semana, a aula era sequencial e sua aprendizagem era baseada na leitura dos textos e na resolução dos exercícios do livro didático.

O procedimento era sempre o mesmo: líamos o texto do livro didático, resolvíamos as atividades daquele capítulo que sempre começava com interpretação do texto, depois trabalhávamos a gramática e ortografia propostas para aquela semana e, ao final de cada capítulo, havia uma proposta de redação. Além do trabalho realizado com o livro didático, tínhamos exercícios de fixação de ortografia e gramática. De fato, toda a ênfase era dada aos estudos centrados nas formas gramaticais. Neste (re)lembrar peço ajuda à professora de língua portuguesa que trabalhava nesta época:

Não me lembro com detalhes como era o ensino da Língua Portuguesa na época citada.

Posso assegurar que era muito prazeroso trabalhar a disciplina que primava pelo ensino da gramática e já se preocupava com a formação do aluno leitor.

Mensalmente eram dadas provas cobrando os aspectos gramaticais, mas eram dados também textos e livros para leitura extraclasse, os quais eram cobrados minuciosamente para comprovar se, realmente, as alunas leram. Tirando o exagero que hoje se verifica nesse tipo de metodologia, na

época, tais atitudes eram recebidas como positivas. Até hoje encontro com ex-alunas que me dizem que sabem bem o português por causa da forma "severa" como era ensinado.

Assim como esse tempo me marcou positivamente, acredito que tenha marcado também a vida de muitos que passaram por minhas mãos e levaram sinais positivos que contribuíram para o seu crescimento tanto pessoal como profissional.

Embora não tenha boa memória, a lembrança que guardo desse tempo me dá a certeza de que tudo valeu a pena. Ah! como valeu!...(Anexo I-)

Relembro também que os exercícios, ora eram copiados do quadro, ora mimeografados, de estilo repetitivo e mecânico, com atividades de cópia e de preenchimento de acordo com o modelo. Lembro-me ainda das intermináveis listas de verbos que tínhamos de conjugar.

Outra forma de trabalhar a leitura na disciplina de Língua Portuguesa, além dos textos do livro didático, era através dos livros de literatura indicados para aquisição das famílias a cada bimestre. Ao indicar o título da obra que iria nortear o trabalho do bimestre, a professora nos motivava dizendo: “quem lê descobre novos mundos, é muito importante que todos obtenham o livro” . Neste período, de quinta a oitava série do Ensino Fundamental, foram muitos livros de literatura solicitados pela professora de Língua Portuguesa e comprados pela minha mãe, mas poucos foram lidos por mim até o final. Lembro-me de ter lido por inteiro os livros: *A Ilha perdida, Pollyana e Pollyana Moça*. Dos demais só me lembro de que eu mal lia o começo e o final. O descaso pela leitura dos livros de literatura talvez se explique pelo fato de meu desinteresse desenvolvido a partir da primeira fase da aprendizagem de leitura e escrita – pode-se dizer que eu não adquirira o hábito ou o gosto pela leitura e também naquele segundo momento pelo peso negativo das avaliações.

O objetivo a ser atingido nas práticas de leitura dos livros de literatura neste período escolar se reduzia a uma questão avaliativa: para os alunos, tratava-se de obter uma nota satisfatória e para a professora, comprovar que a leitura fora realizada. Sem responsividade, sem apreciação valorativa (BAKHTIN, 2004). No começo do bimestre, a professora de língua portuguesa nos indicava os títulos para serem adquiridos e os modelos – fichas - de leitura, bem como a programação das datas em que seria realizada a avaliação. Após a leitura, nos deparávamos com a atividade final de avaliação através das “famosas” fichas técnicas. Negligenciava-se a autêntica relevância do ato de ler naquele período escolar.

Muitos estudiosos de leitura, especialmente Kleiman (1995) e Foucambert (1994) apontam a importância que a escola – principal agência de letramento - tem em desenvolver um bom leitor e não um mero decifrador de textos. O lingüista Cagliari, tecendo reflexões sobre educação, afirma que, a seu ver, a atividade fundamental da escola é o ensino da leitura e que há necessidade de priorizar as atividades voltadas para o ato de ler. Este autor considera também que um aluno que possui dificuldades no período escolar, mas se torna um bom leitor, tem mais chances no futuro do que o aluno que sempre tirou boas notas, mas que não se tornou um bom leitor.“ A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.” (Cagliari, 2009, p.130)

Na medida em que rememoro e reflito sobre minhas experiências de letramento escolar, passo a perceber a importância de um trabalho de leitura bem fundamentado em concepções de linguagem e os reflexos de sua falta em minha formação como leitora e escritora. “Lembrança puxa lembrança” nos diz Bosi (1979, p.3) .(Re)memorar e refletir sobre os passos da minha constituição como leitora me faz perceber os desencontros posteriores com a leitura e escrita na minha vida profissional. Confirmo hoje em minha trajetória pessoal rememorada que “a grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura.” (Cagliari, 2009.p130)

Direciono meu pensamento para a constituição dos procedimentos pedagógicos utilizados no dia-a-dia, ao voltar àquele momento da minha vida escolar e percebo como a metodologia utilizada pelos professores era a mesma: “estudar a matéria” em seu aspecto mecânico e repetitivo. Não nos era ensinado a questionar ativamente o significado antes de responder as perguntas sobre os conteúdos estudados, a entender a importância (ou a desimportância) do conteúdo ministrado e sua aplicabilidade em nossa vida . O ato de ler e aprender a interpretar textos ficava somente nas mãos da professora de Língua Portuguesa, que também tinha como prioridade nos ensinar a entender as palavras descontextualizadas da antologia de textos.

A nossa leitura ficava restrita a alguns modelos de literatura de best sellers e algumas obras consagradas. O ato de aprender a ler os textos de outras disciplinas (interdisciplinaridade), a leitura de enunciados com as instruções para avaliação de cada área, as explicações dadas, nada disso era desenvolvido ou ainda menos priorizado naquele momento. Conforme nos diz Cagliari:

Ler é um ato linguístico diferente da produção espontânea de fala sobre um assunto qualquer. Ler é condicionado pela escrita, mesmo que a restrição seja somente semântica. É exprimir um pensamento estruturado por outra pessoa, não pelo leitor falante. (Cagliari, 2009 p.89)

Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos. (Cagliari, 2009 p.131)

Remexer neste baú é também entender a minha constituição como escritora. Sabemos que a leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. Eis uma indagação pertinente, se escrevo para ser lido. Segundo Galdi (1991 1993) escrever exige ter o que dizer e ter a quem dizer algo; o interlocutor de um diálogo textual pela concepção dialógica Bakhtiniana de linguagem, é condição fundamental para que se produza um texto escrito. Se o ato de ler e escrever na escola contemplasse esta condição dialógica tão natural na língua falada haveria tanta dificuldade de produzir textos? Para Cagliari (2009, p133), “A leitura é uma atividade estritamente lingüística e a linguagem se monta com a fusão de significados e significantes”. Entendemos que esta é a parte técnica, mas o uso desta montagem de significados e significantes precisa se inserir em uma prática social genuína como a dos eventos de letramento não escolar. O isolamento e descontextualização da escrita na aprendizagem escolar ainda a tornam uma atividade difícil e desprazerosa .

Na verdade o processo de leitura e escrita neste período da minha vida escolar foi desprovido de sentido, em parte porque escola não me proporcionava oportunidades para dizer o que eu podia/queria dizer (Galdi, op. cit.), portanto, anulava o desejo do aluno de se expressar, em parte porque como aluno eu pertencia a uma classe social com pouca escolaridade e escasso letramento sem capital cultural de prestígio (Bourdieu, apud Campos Almeida 2005) encarando, deste modo, as ações de leitura praticadas no meio escolar como algo estranho, indesejável, inútil.

De acordo com os estudos de letramento conduzidos por Heath (1982, 1983, apud Campos Almeida) há diferentes modos de fazer/construir sentidos através da escrita para diferentes comunidades culturais e o modelo da escola está mais próximo daquele das classes favorecidas economicamente e com maior nível de escolaridade. Evidentemente em um meio social no qual se leem jornais, revistas, livros, comentam-se os textos lidos e em que os adultos escrevem frequentemente em seus afazeres diários, as crianças acham natural o que a escola faz porque isto representa uma continuação do que já faziam em casa. Rojo também explica

isso em seu artigo intitulado “Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como um outro modo de falar”, mostrando os diferentes modelos e representações de escrita por diferentes grupos sociais e suas relações com a aprendizagem da escrita (Rojo, 1995).

CAPÍTULO 3 Construção da identidade profissional: Ensino Médio-Magistério e Curso de Pedagogia: Novos tempos

*Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.
O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos
sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.
Paulo Freire*

Começar um novo capítulo, com Paulo Freire, “falando” para mim, através desta epígrafe, me estimula a continuar a entender e a problematizar como foi feita a tessitura do tapete da minha constituição de sujeito leitor e escritor no campo profissional.

A cada trecho escrito por mim, percebo uma mistura muito grande de alguns sentimentos como aflição, medo, vergonha, alegria, de ir descortinando este véu que encobre meus profundos questionamentos, me ajudando a desvendar este mistério da constituição de sujeito leitor e escritor. Como nos diz Paulo Freire na citação acima, me percebo humana, querendo problematizar o mundo em que vivo, sabendo que estarei constituindo uma nova maneira de pronuncia-lo.

3.1 Magistério: Momento mágico de aprendizagem

Retomando o meu passado como aluna no curso de ensino médio, com opção por Habilitação em Magistério, percebo forte relação com a maneira de valorizar o processo de leitura e escrita como prioridade na formação do professor que irá trabalhar com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A minha formação secundária, como já disse, foi realizada através do curso de Magistério, que era realizado em três anos, sendo o primeiro ano com matérias do núcleo comum do ensino médio e os dois últimos anos com uma carga horária maior de disciplinas profissionalizantes.

O objetivo do curso era formar profissionais para atuarem na pré-escola (atual Educação Infantil) e no primário (atual Ensino Fundamental). Como o foco da formação era a profissionalização do sujeito-estudante, a essência do curso se firmava na técnica. O currículo

do curso era destinado ao desenvolvimento de professores “praticistas”, pois ali a prática tinha um peso maior na construção do saber docente.

Uma das explicações para esta formação “praticista” e para falta de profissionais dos anos iniciais que fossem transformadores, críticos e reflexivos, é fornecida por Pimenta:

foi a mudança provocada a partir da lei 5692/71 que ao instituir a profissionalização compulsória em nível do segundo grau, desencadeou nas unidades da Federação uma perda da identidade e da importância da Habilitação em Magistério, configurada pela total desarticulação entre a formação geral(Núcleo Comum) e as disciplinas profissionalizantes. (Pimenta, 1990, p.30)

Assim, com a Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971, fixam-se as diretrizes e bases curriculares para o ensino de 1º e 2º graus. Nesta perspectiva, torna-se obrigatória a profissionalização no Ensino Médio.

A partir de então, o curso Normal, passa a ser, apenas uma das habilitações profissionalizantes, tendo sofrido significativas transformações em seu currículo, com redução de sua carga horária específica. (Pimenta, 1990,p.30)

A partir da implementação da lei, o curso de magistério passa a ter em nível nacional um conjunto de disciplinas pertencentes ao núcleo comum (intitulado “Educação Geral”), esse currículo deveria ser cumprido em todo território nacional e com um mínimo de horas para as disciplinas profissionalizantes (intitulada “Formação Especial”). A carga horária e a priorização das disciplinas da Formação Especial ficavam a critério da instituição que iria ministrar o curso, sob a autorização da Secretaria do Estado da Educação.

Retomo meu diploma de conclusão do ensino médio e passo a analisá-lo, percebendo o propósito que aquela instituição tinha ao formar seus profissionais em magistério. O curso era dividido da seguinte maneira durante os três anos de duração:

- i) No núcleo Comum (Educação Geral): Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (120h), Educação Artística (30h), Língua Estrangeira – modalidade Inglês (60h), Geografia (60h), História (60h), Educação Moral e Cívica (30h), Organização Social e Política do Brasil (30h), Matemática (90h), Física (120h), Química (120h), Biologia e Programa de Saúde (120h), Ensino Religioso (150h) e Educação Física (180h), que ao final totalizavam 1170h;

- ii) No núcleo profissionalizante (Formação Especial) : Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (180h), Matemática (90h), Fundamentos da Educação I (Aspectos Bio-psicológicos da Educação) (180h), Fundamentos da Educação II (Aspectos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação) (240h), Didática e Prática de Ensino (360h), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau (60h) e Estágio Supervisionado ou Prática Simulada (100h) totalizando 1110h.

O curso de magistério oferecido em três anos tinha uma carga horária de 2380h. Nesse período, comecei a priorizar alguns pontos como importantes na formação deste futuro profissional da educação. O problema como nos diz Pimenta, foi a redução da carga horária das disciplinas profissionalizantes sendo que em um primeiro momento nos cursos profissionalizantes antes da lei 5692/71, o sujeito professor tinha como aprendizagem os fundamentos teóricos de cada disciplina profissionalizante e depois o estudo da metodologia e sua aplicabilidade na prática. Com a nova lei e com a redução da carga horária das disciplinas, havia necessidade de preparar o profissional para atuar com os alunos e nesta visão, a preparação ficava por conta das disciplinas com pouca fundamentação teórica (leitura e escrita de textos diferenciados) assumindo - se muitas atividades práticas.

Retomando o processo de rememorar, percebo que as disciplinas não tinham como objetivo central trabalhar com produção e interpretação de textos e suas aplicações pedagógicas, não havia nenhuma preocupação em saber ler e escrever para o outro e com o outro de maneira eficiente. Não era prioridade tampouco desenvolver e aprimorar a escrita como um processo de sistematização do saber elaborado. Somente as disciplinas de caráter praticista ganhavam força e ao final do curso os alunos saíam com um pacote de técnicas a serem aplicados nos cursos da educação em suas etapas iniciais.

Durante todo o curso, o trabalho desenvolvido por nós, alunas, era um trabalho disciplinado com características da tendência tecnicista, cuja importância era a aplicação da técnica, por exemplo: aprender a enfeitar e organizar as salas de aulas, disciplinar/controlar os alunos, usar um quadro negro com perfeição, “praticar” para ter uma “letra de professora”, saber construir um plano de aula bem organizado e na sequência, realizar as técnicas pedagógicas com perfeição, isto é, montar matrizes de stencil, cartazes, brincadeiras etc. Se conseguíssemos realizar essas atividades com precisão, seríamos considerados os melhores alunos da sala e, conseqüentemente, seríamos avaliados por nossos professores como os

melhores profissionais que iriam atuar no mercado educacional naquele momento. Portadora de grande habilidade prática, eu me achava inserida neste grupo.

E como ficava a formação deste profissional como leitor e escritor? Como eram realizadas pelos professores das disciplinas as práticas de leitura e escrita através das atividades desenvolvidas em sala?

Como relatei no início deste trabalho, um dos objetivos desta pesquisa é analisar e identificar as concepções de língua, leitura e escrita que norteiam minha trajetória profissional e, ao rememorar, percebo como a minha primeira constituição profissional formal construída no curso de magistério gerou impactos em minha construção identitária como sujeito professor.

Neste período escolar os momentos de leitura de fundamentos teóricos relacionados com cada disciplina eram realizados através da leitura de textos dos livros didáticos. Eram assim leituras que trabalhavam de maneira geral os conteúdos propostos. Por que esta opção por parte de todos os profissionais que compunham o corpo docente? Por que não utilizavam outros recursos para nos preparar?

Não podemos dar respostas definitivas e sim refletir e problematizar questões, levantar algumas hipóteses para buscar compreender tal situação, Algumas questões a serem problematizadas seriam: a composição do quadro curricular realizada pela instituição (disciplina, carga horária), o entendimento do professor que ministrava a disciplina sobre a importância e o objetivo da sua disciplina na formação de novos profissionais da educação, a prática e familiaridade desses profissionais com o hábito de leitura e escrita.

O que realmente acontecia era uma leitura fragmentada, com pouco embasamento teórico. Não nos eram indicados textos científicos críticos que nos levassem a relacionar as teorias aprendidas com a prática existente e a questionar sua validade ou reivindicar novos posicionamentos teóricos. A constituição da identidade de um profissional crítico, leitor, escritor e pesquisador não tinha lugar neste curso de formação para o magistério; estando fadado a formar profissionais incapazes de resolver os problemas de prática relacionados ao ensino-aprendizagem dos anos escolares iniciais que estavam a exigir soluções.

Surpreendo-me ao lembrar a relação entre a formação recebida no magistério (1980 a1982) e a formação que obtive no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia de

Varginha, no período de 1995 a 1997. Mesmo tendo passado doze anos, ambos tinham a mesma perspectiva de cunho tecnicista, os conteúdos trabalhados nas disciplinas, tanto no curso de Magistério como no curso de Pedagogia, primavam por oferecer técnicas prontas e acabadas para serem aplicadas na escola, independentemente do contexto educacional. Não propiciavam, como seria desejável, condições aos futuros professores para desenvolverem a construção de saberes escolares significativos cuja aplicação pudesse ser implementada no contexto escolar. Assim, a teoria aprendida no espaço acadêmico era completamente distante da vivência escolar na qual iríamos atuar como profissionais.

Exemplo disso é o que era aprendido em sala de aula com relação à leitura e escrita. O curso nos transformava em sujeitos reprodutores pedagógicos, as leituras eram simplesmente repassadas para conhecermos superficialmente a realidade escolar na qual iríamos atuar e devíamos reproduzir esses mesmos conteúdos no momento da realização das avaliações mensais e bimestrais. Assim, nós não adquiriríamos atitudes “reflexão, ação e ação refletida” que nos levassem a contextualizar os conhecimentos. Como diz Xavier, “contextualizar é uma condição de sobrevivência de todos nós sujeitos que nos constituímos na e pela linguagem.” (Xavier, 2007, p.15)

As disciplinas não tinham como prioridade estimular o desenvolvimento da leitura e escrita enquanto instrumento de prática social. De acordo com Xavier (op cit) “[...] professores que não produzem textos tendem a produzir alunos pouco competentes para essa prática social de linguagem.” Aparece então um grande dilema: como poderíamos constituir uma identidade de leitores e escritores se nenhuma sistematização de atividades de produção e leitura de textos acontecia de maneira relevante em nossa formação? Como formar profissionais letrados da educação em nível médio? O que significaria profissionais letrados em educação?

Para Soares (1998, p.39), “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita; é também o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” Penso que, para formar profissionais da educação, haveria necessidade de propiciar/construir um repertório amplo de textos e situações de leitura e escrita, isto é, eventos de letramento (Barton, 2000) para que os futuros professores, através do desenvolvimento de sua criatividade aliada à criticidade reinventassem novas ordens no

processo educacional, tendo como prioridade o sujeito que se constitui em sua atuação na sociedade.

Formar um profissional letrado para atuar na Educação Básica na década de 80 deveria ser mais do que preparar um sujeito na sua individualidade tecnicista e sim prepará-lo para se posicionar politicamente. Ser um professor letrado é muito mais que saber ler e escrever sem cometer desvios gramaticais, ou seguir os padrões formais da língua, e sim, entender e intervir na realidade em que vive com seus alunos, uma vez que este sujeito está inserido num contexto social, cultural e histórico.

Terminei o curso de Magistério em 1982 e, mesmo sendo convidada a lecionar na escola privada na qual eu fiz o curso e na escola estadual em que fiz o estágio, decido parar minha vida profissional para assumir um novo momento na minha vida pessoal, o matrimônio.

3.2 Escola da Vida - Matrimônio

No período de 1983 a 1989, me afasto do meu maior sonho que era trabalhar no exercício do magistério. Em maio de 1983, faço opção pelo matrimônio e a decisão tomada naquele momento era cuidar da família e em especial dos filhos. Mesmo não atuando como profissional na área da educação, sempre ficava atenta às demandas sobre educação que aconteciam a minha volta.

Durante esses sete anos me constitui como esposa e mãe. Neste período meu esposo trabalhava como bancário, o que nos encaminhou para mudanças no trajeto de três diferentes cidades: Sete Lagoas, Governador Valadares e Curitiba, esta última no ano de 1989. Em Curitiba o sonho de me tornar uma educadora se torna realidade.

Ao chegarmos a Curitiba no mês de junho de 1989, matriculei a minha filha mais velha, na época com quatro anos incompletos, em uma escola da rede privada da Congregação das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. Era uma escola convencional católica, com mais de 1500 alunos, desde a pré-escola até o 2º grau com a habilitação em Magistério.

No início de 1990, minha filha já estava no 3º período do Pré Escolar, nossa família já estava adaptada aos costumes do local e ao clima. Minha rotina diária, além de realizar as

atividades domésticas, era levar meu filho, na época com dois anos, a um berçário infantil próximo da minha casa e minha filha à escola, também bastante próxima de casa.

Neste período, o ambiente escolar passa a fazer parte da minha rotina diária. Vejo-me envolvida novamente naquele espaço que me agrada e que ao mesmo tempo me chama para assumir a minha identidade profissional. Foi nesta fase da minha vida que retomei o olhar para a minha profissão.

Por ser um período em que a escola utilizava métodos tradicionais na formação dos alunos, em especial a cópia e a memorização, a professora da minha filha transcrevia nos cadernos de caligrafia das 35 crianças que estavam na sala, modelos de letras, palavras novas, encontros vocálicos, que serviriam de atividades para casa e para a aula. Vendo todo aquele sacrifício e estando disponível, ofereci-me como voluntária para ajudá-la a preencher os inúmeros cadernos com atividades diferenciadas que eram consideradas pré-requisito para que as crianças fossem alfabetizadas.

Por ter uma letra bem didática e muito parecida com a letra da professora, a coordenadora me aceitou como voluntária para escrever nos cadernos das crianças. Mesmo sendo uma tarefa repetitiva e cansativa me sentia útil e feliz por estar realizando algo que tinha aprendido no magistério. A partir daí, fiquei mais próxima da coordenação da pré-escola que me orientou procurar a direção da escola e oferecer meu trabalho como professora.

Ao rememorar este momento, sinto imensa alegria, pois foi naquela conversa que minha vida profissional começou a se concretizar sem interrupções até os dias atuais. Foi no mês de março, de 1990 que, depois de algumas conversas com a professora da minha filha e com a irmã responsável pela pré-escola, resolvo conversar com a diretora da instituição, naquela época “Irmã Mariazinha”.

Lembro-me que o dia em que fui conversar com a diretora sobre fazer um estágio ou ser voluntária da escola, ela me olhou bem nos olhos e com docilidade e firmeza me perguntou o que eu pretendia e qual era a minha experiência na área da educação. Minha experiência??? Como falar para ela que eu não tinha experiência alguma no exercício do magistério, somente a realizada nos dias de estágios há sete anos? Como convencê-la naquele momento de que eu tinha sido uma aluna que teve seus méritos, e que ao final do Magistério

fui convidada para trabalhar tanto na escola em que estudei como na escola em que eu fiz o estágio?

Até hoje não entendo, acho que fui tão sincera mostrando que não tinha experiência, mas muita vontade de aprender, que ela me olhou novamente nos olhos e me ofereceu uma substituição que aconteceria no mês de junho daquele mesmo ano. Iria substituir uma professora de segunda série primária, que entraria em licença maternidade e ficaria afastada por três meses das suas atividades pedagógicas

Minha primeira experiência profissional já não era algo distante, estava muito próxima. A única proposta da diretora era que eu deveria fazer um estágio não remunerado, até o mês de junho para me adaptar à Filosofia, Missão e Proposta Pedagógica da escola.

Logo que assumi a sala no final de junho, tive outra surpresa: fui convidada pela diretora para assumir no segundo semestre outra sala de segunda série primária porque a professora iria deixar o cargo. Assim começa a minha carreira profissional que não foi interrompida até os dias de hoje.

Durante este período de 1989 a 1994 foram muitos os momentos de estudo, partilha profissional e vivências pedagógicas entre aquela comunidade escolar que era a minha família.

Logo depois fomos surpreendidos pela demissão do meu esposo do seu emprego; então, em 1995, voltamos para Minas, Varginha, minha cidade natal. Era um novo momento em que o sonho de cursar a graduação em Pedagogia seria concretizado.

3.3 Ensino Superior – Formação acadêmica

Iniciou-se o ano de 1995. Mais amadurecida, começo um novo momento na minha vida: “entrar para uma vida acadêmica”, até então o meu sonho. Retornei para a comunidade acadêmica fazendo curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Varginha (FAFI).

A possibilidade de revisitar este espaço acadêmico onde me constituí como Pedagoga é relevante para esta pesquisa. É neste espaço de formação que o “sujeito que pensa e

modifica a educação” se constrói. O objetivo central do curso de Pedagogia é a formação de profissionais reflexivos, críticos e pesquisadores na área da educação.

Percebo através da narrativa constituídas por mim até aqui que uma das questões importantes que perpassa a formação do docente na graduação são os modelos biográficos que cada um (re)constrói para si ao longo de sua vida, que esses modelos orientam ou não nossos modos de pensar, aprender e ensinar, modos de pesquisar e de formar. Assim, assumo a perspectiva de formação como processo de construção em todos os sentidos da vida acadêmica, considerando-a um processo complexo, mas que precisa ser (re)visitado.

O curso de Licenciatura em Pedagogia era realizado em três anos com uma carga horária de 2.736 horas. Nos dois primeiros anos as disciplinas básicas eram: Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia Geral. Somente no primeiro ano de graduação é que tivemos as disciplinas de Língua Portuguesa e Estudo dos Problemas Brasileiros, já as disciplinas de Didática e Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º grau, aparecem somente no segundo ano. No 3º ano as disciplinas eram: Metodologia do Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau II, Prática do Ensino das Matérias Pedagógicas do 2º grau, Prática do Ensino de Didática, Prática do Ensino de Psicologia da Educação, Prática do Ensino na Escola de 1º grau, Princípios e Métodos da Supervisão Escolar, Currículo e Programas, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Prática de Supervisão Escolar de 1º e 2º grau (E.Sup)

Ao término da graduação tínhamos o título de profissionais habilitados em Matérias Pedagógicas do 2º grau e Supervisão Escolar de 1º e 2º graus. Saíamos habilitados para trabalhar nos cursos de Habilitação em Magistério e, ao mesmo tempo, estaríamos aptos a supervisionar profissionais que lecionariam em escolas do primeiro grau (atualmente 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e em escolas do segundo grau (atualmente Ensino Médio na modalidade de magistério).

Havia distribuição de uma carga horária de 1836 horas no quadro curricular do curso nos dois primeiros anos para as disciplinas que são consideradas “Fundamentos da Educação”(cujos textos estudados e lidos eram o alicerce para a formação dos futuros profissionais da educação) e 900 horas eram distribuídas para disciplinas que contemplavam a parte prática do curso.

Ao retomar este período da minha formação profissional, percebo que a matriz curricular adotada durante os três anos do curso superior tinha uma formatação que contemplava com uma carga horária maior as disciplinas de “Fundamentos da Educação”, formatação esta utilizada para todos os cursos de Pedagogia em nível nacional.

Além da estrutura curricular do curso, existiam outros fatores que comprometiam o seu objetivo geral, dentre eles: a distribuição da carga horária em três anos e com aulas somente aos finais de semana e a constituição do grupo discente que era heterogêneo tanto profissionalmente como ideologicamente. Conforme explicita a professora Marília Brasileiro em seu depoimento

“Turma numerosa; aproximadamente 100 alunos. Diversidade como marca da turma: faixa etária entre 20 e 60 anos, com residência em aproximadamente 20 municípios diferentes; muitos estudantes atuando como docentes do ensino fundamental da rede pública e poucos na rede privada, dividindo espaço com alguns gestores educacionais (supervisores, orientadores, diretores e secretários municipais de educação) e com reduzido número de acadêmicos dedicados exclusivamente aos estudos e sem experiência profissional na área da educação, mesclado com alguns profissionais da área comercial e industrial.” (Anexo 2)

E outro ponto, talvez o mais relevante para minha pesquisa, diz respeito à postura e ao discurso que cada professor utilizou na sua disciplina durante os três anos em que ministrou suas aulas, isto é, sua maneira de “pronunciar o mundo.”

Percebo com nitidez a importância da circulação desses discursos criados na academia e para a academia. Uma das minhas inquietudes deste trabalho é “identificar o foco de minhas dificuldades e conflitos acadêmico-profissionais” principalmente com relação à leitura e à escrita. As questões que orientam as minhas reflexões neste momento são as seguintes: ao *pronunciarem o mundo* em seus discursos, os professores tinham consciência 1) de que a “palavra defendida por eles” seria incorporada por nós na construção da nossa identidade profissional?; 2) de que uma das intenções da academia através desses discursos, naquela esfera, seria formar um profissional reflexivo e pesquisador?; 3) de que uma pesquisa só é realizada através do processo constante e gradual de leitura e escrita?; 4) de que só poderíamos nos transformar em professores-reflexivos-pesquisadores se conhecêssemos nossas dificuldades durante este processo sendo levados a pronunciá-las, naquela esfera, para poder superá-las? Penso na necessidade de um trabalho mais sistematizado e aprofundado de contato com as leituras e a produção escrita.

Entendendo com Paulo Freire (1987, p.78) que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. E que o mundo pronunciado, por sua vez, volta problematizado aos seus sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”, nesse ato de rememorar percebo que não consegui naquele momento tomar distância de mim e do mundo e pronunciar, através da palavra que me anuncia, as minhas dificuldades para que fossem transformadas. Como nos diz Passeggi:

o distanciamento de si e do mundo e o conhecimento de si e do mundo se fazem mediante o circuito permanente de enunciações e de modificações transitórias. Circuito que se realiza pela palavra enunciada nos discursos circulantes, em espaços, e não espaços, de aprendizagem, mediante a palavra que nos anuncia. (Passeggi, 2008, p.58)

Este espaço de aprendizagem em um circuito de enunciações remete a Bakhtin (2004) que vê na interação verbal, pela incorporação das palavras alheias o processo de constituição de subjetividades. E pensando na necessidade de sistematização na aprendizagem de produção escrita é ainda Bakhtin que nos ensina mostrando que há diferentes modos de organizar os enunciados em função das diversas esferas sociocomunicativas e culturais, associando nossos modos de pronunciar aos diferentes gêneros discursivos de acordo com as esferas sociais nas quais os produzimos: “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [que] reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas.” (BAKHTIN, 2004, p.279).

Nos anos recentes, vários estudiosos como Bronckart (1997/1999), Schneuwly e Dolz (2004) desenvolveram modelos sistematizados para o ensino de línguas sob perspectiva dos gêneros, acompanhados firmemente por estudiosos brasileiros como Marcuschi (2004, 2006), Rojo (2005, 2006), Dionísio (2006), Brandão (2000), entre outros.

Dialogando com estes pressupostos teóricos, reflito e analiso minha experiência vivida na esfera escolar e as leituras e escritos que foram e sobretudo os que não foram realizados e a falta que fez este trabalho de sistematização; embora não fossem desenvolvidos estudos com gêneros, entendo que poderia ter sido implementado um trabalho ativo de leituras e produção de textos em que fossemos direcionados ao diálogo crítico com os autores lidos.

Cabe-me observar que as disciplinas estudadas priorizavam a transmissão do conhecimento através das leituras de textos acadêmicos, que tinham como significado a transmissão do conhecimento teórico acumulado historicamente. As conexões entre teorias aprendidas através dos textos estudados e sua aplicabilidade em práticas pedagógicas não eram realizadas. Conforme reforça o depoimento da professora Marília[.....] “*Nesse contexto*

a relação entre teoria e prática na formação do educador se apresentou como uma problemática a ser analisada. A valorização da teoria por um grupo e da prática por outro redundava numa visão dicotomizada da ação educacional.”(Anexo 2)

Esta problemática, a dicotomização entre teoria e prática, percebida pela equipe de docentes não foi prioridade de estudos naquele momento; na verdade, este funcionamento persistiu, levando-os a permanecerem com tal postura até o final do curso com os mesmos procedimentos metodológicos em suas aulas. Assim, o estímulo para que fossemos leitores autônomos com o objetivo de procurar novas leituras, interpretar e aplicar na comunidade estagiada como forma de transformação das relações sociais acontecia de maneira lenta e sem profundidade.

Neste sentido, observo que o procedimento adotado no curso superior em relação à formação de profissionais com domínio de práticas letradas acadêmicas (leitura e escrita), privilegiava uma formação acrítica e dicotomizada, em que as práticas de leitura não estavam integradas às práticas da escrita; ou lembrando novamente Paulo Freire, tratava-se da leitura da palavra desvinculada da leitura de mundo. Portanto, quando éramos incentivados a escrever, tínhamos que escrever textos expositivos ou argumentativos, que funcionavam como simples complemento sobre os temas estudados, mas não textos que tinham como intenção a reflexão ou que se assemelhassem aos propósitos de uma pesquisa-ação e sua interferência na prática social defendida pelo curso.

A partir de um diálogo com Bakhtin, Kleiman lembra a necessidade do vínculo das atividades lingüísticas e discursivas com a inserção na vida dos agentes sociais, aprendizes e educadores.

O menosprezo da natureza do enunciado e a diferença para com os detalhes dos aspectos genéricos do discurso levam, em qualquer esfera de investigação, ao formalismo e a uma excessiva abstração, desvirtuam o caráter histórico da investigação, enfraquecem o vínculo da linguagem com a vida. (Bakhtin, apud Kleiman.1995, p. 29)

Posso dizer que os textos lidos e os discursos científico-pedagógicos que perpassavam as diversas disciplinas suscitavam em mim questionamentos reflexivos e a tomada de posicionamentos sobre o seu contexto, porém as atividades práticas realizadas dentro (e fora)

da sala de aula não demandavam o exercício de produção escrita de forma correspondente e nem mesmo a leitura de textos de outros gêneros que dialogassem entre si e que ampliassem a discussão sobre os tópicos que estávamos estudando.

Ao rememorar como aconteciam os processos de escrita na graduação me detenho em refletir sobre o modo como os docentes utilizavam diversificados eventos de letramento (assistir a filmes, seminários de livros ou estudo de textos etc.) no curso. Como nos esclarece Kleiman (1995, p.40) os eventos de letramento são “... *situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas*”. Como estes profissionais focalizavam o significado da escrita e da leitura ao utilizarem estes recursos? Como os professores conduziam nossas interações naqueles eventos de letramento? Havia uma preocupação com o significado dos textos/discursos utilizados ou esses eventos tinham características somente de “alegoria”, uma ilustração para que a aula fosse tida como mais agradável, menos pesada ou cansativa?

Percebe-se nesta (re)memorização que para cumprir objetivos de formar professores reflexivos e críticos, o curso de Pedagogia teria que trabalhar com processos cognitivos de sistematização e transferência da compreensão da escrita, das atividades realizadas e das habilidades desenvolvidas durante os eventos de letramento para outros contextos; no entanto, mantinha-se o modelo de “educação bancária”, mera transmissão dos objetos e conteúdos de ensino, conforme Paulo Freire:

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto e do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.(Freire, 1996, p26)

As práticas de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de desenvolvimento de leitura e de escrita, sendo moldadas e determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, e mudam, ou seja, ampliam-se e diversificam-se, à medida que essas condições mudam.

As instituições educacionais, que funcionam como as mais importantes agências de letramento, pelo estabelecimento de contato com práticas escritas, em diversos níveis acadêmicos de sua competência - infantil, fundamental, médio ou superior - e os seus profissionais, precisam conhecer entender e valorizar criticamente a importância das ações

pedagógicas com relação ao uso da escrita e suas implicações e conseqüências decorrentes do contexto em que vivem os aprendizes.

Conforme nos diz Kleiman,

a escola é a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como família, a igreja, a rua, como o lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Duas concepções de letramento foram propostas por Street (1984) e são comentadas por Kleiman (1995), com relação ao ensino de leitura/escrita: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Atentemos para as concepções dadas por Street e Kleiman,

Modelo autônomo:

em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas conseqüências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca. (Street, 1993: 5).

Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. (Kleiman, 1995, p. 21)

Modelo ideológico:

vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (Street, 1993: 7).

afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem do contexto e instituições em que ela foi adquirida (Kleiman, 1995).

Street (op.cit.) ainda se refere a um processo de pedagogização do letramento promovido na instituição escolar que produz a reificação da linguagem em que as palavras são reduzidas a formas abstratas, descontextualizadas e neutras, o que equivaleria ao modelo denominado autônomo. Refletir sobre tais noções para entender o processo de letramento a que fui submetida na minha vida escolar trata de preencher as lacunas sobre o processo de leitura e escrita que foram deixadas para trás.

Hoje os novos parâmetros curriculares para o ensino nacional propõem como um dos objetivos principais da escola justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.

Cabe às instituições educacionais, principalmente as do ensino superior, na formação de novos profissionais docentes, entender a importância de trabalhar os múltiplos letramentos, também de maneira ética e democrática, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais.

Assim, ainda que pesem todos os limites já referidos sobre o funcionamento do meu curso de Pedagogia, iniciou-se ali minha trajetória acadêmica. Em contato com teorias e práticas educacionais (ainda que dicotômicas), durante meu processo de letramento acadêmico, descobri-me como profissional engajada, almejando continuar na área acadêmica, ministrando aulas para futuros professores.

3.4 Especialização: o campo da especificidade

Após cursar a graduação e suas habilitações, fiz uma especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica de 1999 a 2000. Ao recordar, percebo que os cursos de especialização *Lato sensu* naquele momento eram almejados por muitos, mas frequentados por poucos.

O curso tinha uma dinâmica diferenciada. Os professores trabalhavam por módulos e a proposta das disciplinas era que os alunos absorvessem, através de muita leitura de textos, a fundamentação teórica das disciplinas apresentadas. Uma fala interessante durante o curso, tanto por parte da coordenação como por parte dos professores que ministravam os módulos, era que aquele momento de especialização seria diferenciado, tínhamos que nos habituar ao processo de trabalhar com um grande volume de leitura.

Os procedimentos metodológicos adotados pelos professores do curso, ao trabalharem os diversos tipos de leitura, revelam que eles não tinham a preocupação de trabalhar a leitura em sua dimensão social, mas sim a leitura em dimensão individual. Por ser um curso de pós graduação, a quantidade de leitura era maior do que a trabalhada na graduação, mas os textos

de gêneros científicos como resenha, resumos, não existiam. Os módulos eram formatados seguindo-se o mesmo modelo, leitura e grifo dos textos para discussão em sala e seminários.

Remontando este quebra cabeças em minhas reflexões percebo que tanto no magistério quanto na graduação ou na pós graduação, a distância entre o ensino da leitura e da escrita como função social é bastante nítida.

3.5 Mestrado em Letras: Linguagem, Cultura e Discurso

Em 2008, ingressei no Mestrado em Letras pela Universidade do Vale do Rio Verde, no primeiro momento com o propósito de obtenção do título de mestre por já estar atuando no Centro Universitário como professora, mas depois percebi que era como se o mundo se abrisse me dando uma única oportunidade para eu me fundamentar teoricamente na construção de uma nova identidade, como mestre em Letras, com foco na Linguística Aplicada.

Ao adentrar no mestrado ocorreu um impacto sobre a minha identidade como profissional - um deslocamento do território do docente para o de pesquisador. Constato que para passar de um lugar já existente para um lugar que precisa ser constituído ocorreu uma complexa constituição de uma nova identidade e de subjetividade como pesquisadora. É preciso aprender a ser pesquisador. Convocando as palavras de Freire (1997, p.21), temos que “aprender a pesquisar pesquisando”. Aprender a ser pesquisador envolve (re)ver, (re)viver sua trajetória de sujeito leitor e escritor e a compreensão de como nasce uma pesquisa.

O processo de vir-a-ser da conscientização, da passagem de uma “consciência ingênua para consciência crítica”, para mim foi o ponto central de todo o programa de mestrado. Durante esses anos tornou-se constante o descentramento, des-locamento do meu território como sujeito leitor e escritor, em que a realidade através da diversidade de textos oferecidos pelos profissionais passa a ser (re) construída a cada momento através do diálogo com as teorias ali apresentadas e estudadas.

Durante todo este processo de (re)elaboração do conhecimento uma das minhas maiores dificuldades foi constituir uma nova identidade como sujeito linguista agregando-a à minha identidade de pedagoga. Reconstruir um novo sujeito tendo o conhecimento dos linguistas aliado ao conhecimento dos pedagogos era a minha maior dificuldade. A todo o

momento o ato de (des)amarrar os pensamentos já cristalizados, sair de um cenário de si e embarcar no cenário do outro (re)elaborando o pensamento se fazia necessário.

Neste espaço muitos foram os profissionais que entrevistaram na minha formação, mas uma professora em especial produziu meu deslumbramento pela área da linguística. Como nos afirma Rosita,(2008,p286) “O encontro entre formador e o sujeito em formação revela histórias emaranhadas de formação e identidades de profissionais a desconstruir-se e reconstruir-se.”

Durante este processo formativo e de transformação, muitos foram os momentos de recomeçar. A consciência de uma nova postura a ser tomada como pesquisadora encontra uma resistência, ou quem sabe um não saber por onde começar. Há um processo de aflição, ansiedade e uma sensação de imaturidade nos procedimentos de leitura e escrita. *Ou será que a dificuldade até então vivida durante todo o processo estudantil começa a ser desfeita de maneira dolorosa?* Percebo que existe um processo de resistência, uma autonomia ainda não amadurecida, um processo de vulnerabilidade na passagem desse sujeito leitor/escritor passivo para um sujeito leitor/escritor mais crítico e ativo.

Foi um momento muito difícil; havia necessidade de me abrir para mim mesma, libertar-me de minhas sombras, traumas e vislumbrar o novo caminho de possibilidades, achar a resposta para os questionamentos que coloco no início desta pesquisa, mas que por longos anos foram minhas dúvidas com relação a minha constituição como sujeito leitor e escritor: *Quais são minhas dificuldades e meus bloqueios como leitora e produtora de textos? Como foi meu próprio percurso de letramento, quais concepções e abordagens fundamentaram minha aprendizagem de leitura e escrita?*

A dificuldade no processo de leitura dos textos científicos era nítida, a produção de resenhas, papers, resumos, artigos se fazia necessária...mas como? Se eu, até então, mesmo na pós-graduação, não possuía esta prática de ler como pesquisadora como poderia realizar de uma hora para outra? Começo a perceber que mesmo já tendo passado por várias instituições educacionais, e tendo títulos eu não era uma leitora desafiadora, mas sim um “intelectual memorizador” como nos diz Paulo Freire

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória-não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com

precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. (FREIRE,1996, p.27)

Assim, o processo de amadurecimento e o descortinar de como se deu o processo de leitura e escrita até então e que começa a ter novos caminhos já se torna trajeto sem volta. Há necessidade de me tornar um sujeito leitor-pesquisador-escritor; este sujeito nasce de maneira dolorosa, mas com muita precisão. Como nos diz Freire: “ A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”. (op cit., p. 27)

Através da aquisição de um repertório de leituras e fundamentos e reflexões teóricas durante as disciplinas cursadas, direcionada por minha orientadora a problematizar minha própria experiência de letramento, passo a reconstituir os dados desta minha dissertação a partir da elaboração de meu próprio memorial reflexivo com uma descrição detalhada da minha trajetória pessoal, mantendo um olhar analítico sobretudo em relação ao processo de letramento composto por elementos autobiográficos.

CAPÍTULO 4 As repercussões das minhas experiências anteriores de letramento em minha vida profissional.

“Procuro-me no passado e “outrem me vejo”; não encontro a que fui, encontro alguém que a que sou vai reconstruindo, com a marca do presente.”

Magda Soares. Metamemória-Memórias

No começo era um emaranhado de fios, um se sobrepondo ao outro, não sabia qual fio iria começar a tessitura do tapete, mas de repente os contornos adquirem certa nitidez, as cores se harmonizam mesmo que durante o movimento incessante do ir e vir das minhas mãos no tear teclado do computador, apagando e recomeçando, ora achando significado ora não, mas assumindo a minha posição de autor.

Posso dizer que a construção assume uma direção com a conquista de posição autor, uma voz assumida em meio a orquestração de vozes (Bakhtin ,apud Almeida, 2005) entende a autoria como uma capacidade de articulação discursiva que é eminentemente política e capaz de produzir deslocamentos dos sujeitos de posições subalternas para posições de autonomia.

Na verdade, o relato da minha constituição como profissional começou há muito tempo quando procurei respostas no decorrer das memórias sobre a minha vida como sujeito letrado. A experiência do mestrado me proporcionou um novo olhar, foi um grande divisor de águas em que passo a analisar os processos vívidos e seu reflexo na minha vida como profissional “*O que me fizeram e o que eu fiz de mim*” O processo de construção como sujeito letrado refletiu/reflete nas minhas práticas profissionais. Procuro relatar de maneira (inter)ligada como fui constituído como sujeito letrado e suas implicações nas minhas experiências profissionais. A análise se dará em três momentos: 1) o momento que trabalho ainda cursando magistério em um estágio remunerado; 2) o momento em que analiso a relação da minha formação de sujeito letrado no magistério e no curso de Pedagogia com a minha prática de professor de ensino fundamental anos iniciais e professor acadêmico e, por último, 3) analiso a minha interferência como gestora na reflexão dos profissionais e utilização da suas praticas de letramento no meio educacional.

4.1- Contação de histórias: um processo da oralidade escrita

A primeira situação de trabalho foi ainda no magistério, quando sou chamada para cumprir um estágio remunerado em uma creche e o público que deveria receber meus cuidados eram os pequenos até seis anos. Percebo que a maior repercussão do meu processo

de letramento neste momento profissional foi a herança muito rica da oralidade letrada, da contação de histórias, que recebi no seio familiar. Vindo de uma família em que contar história e narrar fatos era algo que tinha seu lugar de prestígio, as histórias contadas passavam de geração em geração e eram um repertório respeitado. Assim levar para os pequenos o mundo mágico através da contação de histórias era proporcionar momentos de fantasia, de reprodução oral do que foi escutado e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para desenvolver de maneira lúdica o prazer pela leitura. Consigo perceber hoje, através do olhar de pesquisadora, que o ato de priorizar a contação de histórias era o processo de batalhar por uma visão não-dicotômica das modalidades da língua, que os pequenos pudessem entender que o ato de escrever e ler são parte da linguagem verbal e acontecem ao mesmo tempo, eles não se separam.

4.2 Constituição da docência- o ser e o estar do professor

Minhas experiências de docência perpassaram todos os segmentos da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), na Graduação e na Pós-graduação lato senso. As primeiras experiências profissionais no Ensino Fundamental anos iniciais e na Educação Infantil aconteceram antes de concluir a minha formação na graduação. Mesmo sendo em regiões brasileiras diferentes, uma no Estado do Paraná, (Curitiba) e outra em Minas Gerais, na cidade de Varginha, ambas contemplavam o ensino com crianças até dez anos de idade. O primeiro local onde ministrei aulas foi em Curitiba (conforme relatado no capítulo anterior) com alunos de segunda série e quarta série primária. Foram anos de grandes descobertas e de muita busca pelo aperfeiçoamento profissional. Como confirmam as professoras que trabalharam comigo neste período:

[...]Não tínhamos talvez toda a capacitação profissional que gostaríamos de ter, então de uma forma meio autodidata, tentávamos aprender tudo o que era oferecido, de livros, cursos, enfim estávamos sempre abertas para o novo. Digamos que uma porcentagem de 70% da Isabel, contra 30% de minha parte. Nada era empecilho para a Isabel, se precisava, ia atrás; se faltava, dava um jeito de correr para conseguir o que estava faltando. Quase uma "cara de pau" quando o assunto era realizar um bom trabalho, independente e espontânea, era capaz de conseguir materiais, entrevistas, e tudo o que era possível para complementar um projeto[...] (Anexo 3)

[...]Quando nos reuníamos para planejarmos, lá vinha ela com suas ideias inovadoras. Buscava sempre nas editoras, lançamentos de livros e materiais didáticos.[...](Anexo 4)

Ao rememorar esta fase me deparo com os depoimentos das professoras que participaram da minha vida profissional por longos cinco anos, percebo que sempre tentava me superar, pois sabia que era um sujeito de limitações, mas posso dizer que a partir dos contatos que temos com o mundo, é que nos constituímos como sujeito, das experiências do contato que temos com o outro é que assumimos papéis sociais, estamos em constante construção. Conforme nos mostra Holland,

a capacidade percebida das pessoas para agir no seu mundo e não somente conhecer ou dar sentido pessoal ou intersubjetiva a esse mundo. Essa capacidade é o poder das pessoas agirem com propósito e reflexão em inter-relações mais ou menos complexas umas com as outras, para reinterar e refazer o mundo em que vivem, em circunstâncias onde podem considerar cursos diferentes de ações possíveis e desejáveis, embora não necessariamente do mesmo ponto de vista. (Holland et al.,1998,p.42)

Ser professora em outra região me trouxe algumas situações que, naquele momento, não sabia como resolver. Lembro que fui aplicar um ditado de texto na segunda série e uma das palavras contidas no corpo do texto era “*leite*”, ao ditar, falei “*leiti*” e todas as crianças escreveram “*leiti*”. Achei muito interessante porque aqui em “Minas”, nós ditávamos “*leiti*” e as crianças escreviam “*leite*”! A Irmã, nossa supervisora, me chamou alertando para este fato, assim incorporei o dialeto dos Curitibanos “*LeitE quentE quE dói o dentE da gentE*” passei a me preocupar com a maneira de falar para não causar confusão na cabeça das crianças. Hoje com os estudos da área de Linguística aplicada adquiri fundamentos para interpretar este fato. As convenções ortográficas em português moldam um padrão nacional que não contempla todos as variações prosódicas regionais. Como nos explica Cagliari, (2009 ,p190) “*Todo falante nativo fala de acordo com a variedade linguística estabelecida na comunidade que nasceu, cresceu e viveu.*” Assim, a nossa língua portuguesa apresenta vários dialetos. O problema naquele momento não era para eu ficar apavorada achando que o meu dialeto era errado e que deveria mudar o modo de falar, mas mostrar para as crianças o porquê da variação linguística e como trabalhar com esta situação que se tornou problema por ser diferente do convencional.

O segundo local em que atuei como professora da educação infantil e do ensino fundamental foi Varginha. Ao chegar a esta escola minha constituição profissional já era algo que tinha um caminho percorrido pelos longos cinco anos de atividade docente na cidade de Curitiba. Percebo que já tinha uma identidade profissional assumida, mas que o desenvolvimento do meu processo de letramento em níveis profissionais e acadêmicos

deixava a desejar. Ao lembrar as leituras dos textos sobre letramento nas aulas de linguística, percebo que estava como professor, mas muitas vezes não era um agente social, como nos diz Kleiman,

“ Um agente social é um mobilizador dos sistemas de conhecimentos pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um promotor da capacidade e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.” (2004 no prelo, apud Almeida 2006)

Para a autora, um agente social é como um professor agente que tem como função inserir seus alunos nas práticas de letramento nos diferenciados grupos sociais através do uso da língua. Na verdade, somente agora, rememorando e com conhecimento adquirido na área da linguística, percebo que o trabalho durante esses anos como docente no ensino fundamental e educação infantil foi um trabalho que não priorizava a língua conectada e vinculada ao uso social, eu nunca pensara em mobilizar os recursos da comunidade para a realização de uma atividade social.

O material utilizado pelas crianças para conhecimento e fixação da aprendizagem era um material apostilado que em toda a sua escrita contemplava a realidade da cidade de São Paulo. Eu não achava correto, mas também não questionava a direção da escola sobre o uso e a aplicabilidade desta proposta de aprendizagem que se dava através das apostilas durante todo ano. Para a escola era o uso deste material que iria fazer a diferença na vida acadêmica desses alunos, levando-os à excelência do conhecimento na hora de prestar o vestibular. Hoje, percebo que um dos fatores de exclusão de algumas crianças das nossas salas de aula era o uso desta linguagem desconectada e desvinculada da realidade vivida por elas.

A partir de 2001, começo minha trajetória como professora acadêmica. No período de 2001 a 2003, trabalhei como tutora do Projeto Veredas, um projeto piloto do governo estadual para capacitar profissionais efetivos da rede municipal e estadual que não tinham graduação e que, ao final do curso, saíam com a formação em Normal Superior. Era um curso semi-presencial, em que cada tutor atendia em torno de 15 a 20 cursistas nas cidades pertencentes ao pólo. As cidades onde eu desenvolvia minha tutoria eram: Carmo da Cachoeira (cinco cursistas), Nepomuceno(nove cursistas) e Luminárias(uma cursista).

O projeto era composto por um encontro presencial a cada mês, uma visita in loco por mês a cada cursista e uma semana de atividades pedagógicas antes de começar cada semestre. As cursistas recebiam a cada mês um livro contendo os conteúdos das disciplinas que seriam ministradas durante o semestre. O objetivo da tutoria era acompanhar seus cursistas na

construção do conhecimento e a aplicabilidade da teoria estudada nas atividades pedagógicas diárias nas escolas em que atuavam.

O processo de construção do conhecimento acontecia de uma forma rápida, porque os cursistas tinham em mãos os livros com todos os conteúdos que deveriam estudar durante o mês. Eles não precisavam da presença diária de um profissional para proporcionar o caminho do conhecimento. Eles mesmo gerenciavam seu processo de formação, seu tempo para estudar e a execução das atividades propostas. Para acompanhar o processo de aprendizagem deles, precisávamos estudar muito, fazer leituras diferenciadas, e assistir a documentários e filmes.

Ao me transportar de volta àquele momento, percebo que, mesmo estando frente a um projeto inovador, adoto as mesmas práticas dos meus professores de graduação, com medo de assumir minha dificuldade como professora pesquisadora. Sabia das minhas limitações com a pesquisa, a arte de produzir conhecimento através da leitura e escrita, mas em vez de enfrentá-las como fiz no mestrado, me vi repetindo práticas que não me prepararam como professor agente - aquele que age de maneira social relevante, que é intencional e consequente. Mesmo o projeto tendo como objetivo central, uma proposta inovadora em que o cursista deveria estar comparando sua prática pedagógica aplicada à teoria presente nos livros e nas discussões dos encontros, para serem transformadas em práticas inovadoras, eu, como tutora, priorizava durante o processo, a leitura do texto e sua explicação técnica. Percebo que também como professora acadêmica não possibilitei aos meus cursistas ousarem nos seus processos de constituição como sujeitos transformadores de história por assumirem sua condição social.

Foi neste projeto de formação de professores que descobri a arte da escrita de si, dos memoriais de formação. A credibilidade no processo de transformação do sujeito ao repensar sua trajetória pessoal e profissional através da escrita dos memoriais acontece neste período. No projeto a produção da escrita do memorial acontecia ao final de cada semestre, através de algumas orientações que eram realizadas durante o período do módulo. Eu não conhecia esta técnica de trabalhar a escrita, fiquei admirada de ver como os cursistas respondiam bem ao que era solicitado na atividade e como se sentiam melhores ao se conhecerem mais após a escrita dos memoriais.

O ato de se (re)construir a cada escrita era o ponto forte do curso para mim. Ao ler os memoriais dos cursistas sob minha orientação, percebo como este instrumento, que através do

ato de escrever, de ligar fragmentos, de conhecer as dificuldades que os constituíram como sujeito e a sua busca pela profissão docente, me fez acreditar que era um processo em que o sujeito tem a oportunidade de se (re)construir. A partir deste momento, percebo-me como sujeito que sabe de sua limitação com relação a escrita, mas que proporciona a novos docentes a prática de uma escrita reflexiva. Ao assumir, a partir de 2003, as aulas da disciplina de Prática de Formação, no curso de graduação, tanto no curso presencial de Pedagogia(2003-2009), como nos cursos de licenciatura de Pedagogia, Matemática, Letras, Física e Biologia na modalidade a distância (2007-2009), coloco como atividade acadêmica a escrita do memorial. Estava trabalhando para formar sujeitos históricos que constroem seus valores a partir da sua inserção social. Somente hoje, após este processo de escrita da dissertação, percebo que proporcionava a eles este crescimento, enquanto eu mesma, como professora, recuava diante do ato era a escrita.

4.3 Gestão: a arte de construir juntos

Assim que terminei minha graduação, em 1997, passei a atuar como coordenadora pedagógica, ou melhor, gestora na área da educação. Durante dez anos atuei, ora como orientadora, ora como supervisora educacional. Neste momento, já reconhecia que o ato de produzir textos era algo difícil para mim.

Com os conhecimentos adquiridos na faculdade e a crença desenvolvida a respeito de possibilidades de mudança na educação, começo a perceber a importância de trabalhar com os profissionais da educação a questão da reflexão sobre sua formação profissional. Devido a minhas dificuldades como docente (elaboração de plano de aula, escolha de atividades diferenciadas para desenvolver o processo de leitura e escrita etc.), assumo um papel de coordenadora que está ao lado do professor, que procura ajudá-lo nas suas maiores e mais temidas dificuldades, fazendo-os reconhecerem nas suas dificuldades, porém, vendo a possibilidade de crescimento pessoal e profissional. Alguns profissionais sob minha orientação apresentam suas impressões a respeito do nosso trabalho

“Lembro-me como se fosse hoje. 1998, com apenas 17 anos e sem experiência docente no Ensino Fundamental, iniciei minhas atividades como professora de 1ª e 2ª série no Colégio Objetivo. O medo e a ansiedade pelo novo trabalho e um grande desejo de aprender me acompanharam nesta experiência, essencial na minha carreira profissional.

Dificuldades? Muitas, com certeza. A pouca confiança dos pais e uma metodologia de trabalho totalmente diferente da convencional eram os principais obstáculos. Mas neste caminho, encontrei uma supervisora pedagógica que fazia toda a diferença. Isabel Romanelli,

com sua postura firme e atenciosa, dispensou bons momentos de sua rotina para me ensinar a trabalhar. Ensinar, literalmente. São grandes as recordações dos momentos em que Isabel se dirigia ao quadro-negro, nas reuniões de módulo, para me mostrar como desenvolver determinado conteúdo com meus alunos. As palavras de incentivo, confiança, as orientações e pontuações com certeza me fizeram crescer. Das mensagens de incentivo no caderno de plano de aula, tenho ótimas lembranças![...] (Anexo5)

[...] sabia que era nossa parceira e sempre compreendia nossas dificuldades. Isso não quer dizer que você nos deixasse trabalhar no espontaneísmo, sem direcionamento, pelo contrário, você conseguia organizar o grupo de modo que todos trabalhassem de maneira autônoma, mas com as intervenções necessárias para que pudéssemos atender às exigências da instituição. Enfim, a sua atuação na coordenação era humanizadora, nos fazia sentir acolhidos no curso e, ao mesmo tempo, promovia o nosso desenvolvimento profissional.(Anexo 6)

Percebia que muitos não conheciam sua trajetória escolar e não escolar, ou que ainda não haviam tido a oportunidade de refletir sobre sua trajetória; não sabiam identificar possíveis entraves na sua formação como sujeito leitor e escritor cujos efeitos se faziam presentes na sua atuação como formador de novos sujeitos leitores e escritores.

Do período de 2009 até os dias atuais, encontro-me como gestora do município da cidade de Campanha, tendo sob meus cuidados 220 funcionários professores. Tenho como objetivo principal profissionalizar a equipe e fazer com que os mesmos sejam capazes de pensar a educação de maneira reflexiva através da formação continuada. Chegando a etapa final de escrita desta dissertação, percebo que me (re)construí através da escrita deste memorial. O ato de procurar os entraves na minha história, minhas dificuldades com a escrita me fez repensar sobre como tenho construído este processo de formação, pesquisa, leitura e escrita com os docentes que trabalham sob minha gestão, conforme relatei no início desta pesquisa. Além de resgatar minhas memórias, procurei ajuda com alguns parceiros de caminhada profissional para levar a termo a construção desta narrativa. Neste caso, apresento alguns segmentos de depoimentos de alguns profissionais que estão envolvidos comigo neste processo de gestão.

[...]Conheci e acompanhei atitudes, decisões tomadas por uma gestora comprometida com a prática da leitura e escrita por "nós profissionais e alunos". Por este motivo incentiva sua equipe e

seus professores constantemente a se tornarem leitores e escritores. Proporciona para toda a rede: cursos, palestras, congressos, práticas inovadoras.[...](Anexo 7- Professora do Ensino Fundamental)

[...]. Foi este diferencial que possibilitou o crescimento de toda equipe que atua direta ou indiretamente com ela, pois sempre nos mostrou a importância do aperfeiçoamento teórico, da habilidade da leitura/ escrita e acima de tudo da necessidade de profissionalização das ações, tanto do corpo de gestores como dos profissionais que atuam diretamente no atendimento a nossa clientela.[...](Anexo 8- Coordenador da Educação Infantil)

[...]A atual gestora planeja, orienta, coordena e supervisiona esse processo de modo dinâmico e eficiente. Ela reconhece a necessidade de melhorar a atuação dos professores em sala de aula e, busca com prioridade manter os professores atualizados por meio de palestras, cursos de atualização e especialização; encoraja a iniciativa e a criatividade dos profissionais; estimula o espírito de grupo entre os compromissados com a Escola para que todos se sintam responsáveis quanto ao andamento da mesma, de forma a encontrar, sempre que possível solução para seus problemas;[...](Anexo 9- Coordenadora do Ensino Fundamental)

[...]põe seus funcionários para cima mostrando que temos que ler ,estudar muitooooo, inscreve os profissionais da educação em cursos, pós- graduação para que sejam profissionais qualificados.[...](Anexo 10- Coordenadora da Zona Rural)

[...] tem incentivado nós, educadores, a participar de congressos educacionais, treinamentos para atendimento de alunos com necessidades especiais, cursos do Plataforma Freire, Curso de Avaliação Diagnóstica, Alfabetização e Letramento, dentre outros... além de nos motivar com a leitura de livros que vem adquirindo para ampliar nossos conhecimentos promovendo um ensino de qualidade para os nossos alunos.[...](anexo 11 Professora do ensino fundamental)

[...]desde o início de sua gestão sempre se preocupou com a formação continuada dos profissionais da educação nos incentivando a ver a instituição escolar de uma forma diferente, mostrando-nos as novas funções dos professores, uma nova cultura profissional e conseguiu mudanças no posicionamento de quase todos que trabalham na educação do município.[...](anexo 12 Supervisora educacional)

Muitas dificuldades tenho encontrado nesta caminhada como gestora, mas percebo que muitos são os acertos também. O que me deixa um pouco mais tranquila é perceber que esses profissionais estão a cada dia procurando entender como foram constituídos como sujeitos letrados passando a trabalhar com seus alunos de maneira diferenciada.

Retomando a questão de minha construção de letramento, percebo que durante todo este período venho trabalhando como profissional que orienta, ajuda, acolhe, cobra o professor na efetivação das suas tarefas diárias, e uma dessas cobranças é em relação ao

processo de ler e escrever. O profissional da educação, a meu ver é, um profissional que precisa ter o desejo e a habilidade de trabalhar com a escrita e leitura.

(IN)CONCLUSÕES

Rever a tessitura do tapete se faz necessário. Este é o momento mais esperado pelo pesquisador!!!

Retomo o modelo inicial do projeto de dissertação, da confecção do tapete, e percebo que foi completamente modificado. O todo já não é mais o mesmo, percebo que cada vez que retomei a tessitura do tapete da minha escrita como profissional docente e sujeito letrado, novos descobrimentos aconteceram e fui guiada para buscar novos modelos, confeccionando assim um novo tapete. Da mesma forma também se deu a minha construção identitária como sujeito assumindo uma posição de autoria, em constante processo. É na compreensão que cada ator passa a ter de sua história de vida, por meio da reflexão sobre as suas experiências, que ele modela o seu modo de ser e de pensar a profissão (Melo,2009).

Cheguei ao final desta escrita e percebo quantas mãos e vozes me ajudaram a separar o emaranhado de fios sobre minha história de letramento. Foi um encontro comigo mesma e com os outros papéis que desenvolvi e desenvolvo até os dias atuais são “os outros de mim”: estudante/ professora/ esposa/ mãe/ supervisora/ orientadora/ coordenadora/ gestora educacional. Sei que muitas outras lembranças e vozes estão a ecoar fazendo-me perceber que o processo de me conhecer como sujeito letrado e suas conseqüências estão somente no começo... são (in)conclusões.

Como nos diz Nóvoa, 1998, “a abordagem (auto)biográfica permite ao adulto apropriar-se de seu processo de formação, pautando-se no princípio de que é a própria pessoa que se forma, à medida que vai entendendo a sua própria trajetória de vida.” Ao narrar minha história, ousei tomá-la como o próprio corpus da pesquisa, procurei me deter, ora como pesquisadora e ora como um sujeito/caso de pesquisa, com muitos momentos de estudo, sempre ancorada nos pressupostos das leituras realizadas e na fundamentação metodológica escolhida.

À medida que avançava o desenrolar da minha história através da narrativa, eu tinha a certeza de estar mergulhada num rico movimento dialético onde as certezas eram questionadas pelas dúvidas que, ao se juntarem, formavam novas certezas, que logo eram desfeitas, tudo recomeçando novamente em um movimento sincronizado, uma tese que se depara com uma antítese tornando-se uma síntese. Portanto, ao procurar respostas para meus

questionamentos, anseios e dificuldades, me encontro a cada descoberta realizada num processo inacabado formador de um sujeito sempre novo, cheio de reflexões e de aprendizagens.

Para entender meu próprio processo de letramento e formação docente, após a incursão por caminhos teóricos no curso de Mestrado, assumi a tarefa um tanto penosa de analisar minha própria história de letramento e as implicações em minha vida pessoal e profissional através da escrita de um memorial (auto) biográfico, o que exigiu de mim a organização e seleção dos pontos relevantes que deveriam ser priorizados na hora da escrita, estudo das teorias e um mergulho de pesquisador no cenário da investigação.

Quatro foram as perguntas que guiaram a tessitura desta narrativa:

- a) Como foi meu percurso de letramento, quais concepções e abordagens fundamentaram minha aprendizagem de leitura e escrita?;
- b) Quais concepções de língua, ensino e práticas de letramento tenho construído em minha formação?;
- c) Quais são minhas dificuldades e meus bloqueios como leitora e produtora de textos?
- d) Tenho reproduzido essas concepções como professora formadora e gestora educacional?

Em relação à primeira e à segunda pergunta, a escrita e análise da minha narrativa mostra que o meu percurso de letramento desde a infância foi constituído segundo o modelo tradicional, pelo desenvolvimento de um conjunto de habilidades individuais para serem utilizadas em conformidade com o modelo escolar e não como um processo de desenvolver competências para saber utilizar *o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social* (cf. Soares, 1998). Podemos dizer que o processo de letramento em que me constituí, desde a infância, estaria ligado ao conceito de letramento autônomo, onde há adaptação da indivíduo às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e a escrita para que possa meramente funcionar em sociedade.

As abordagens que fundamentaram meu processo de leitura e escrita foram de cunho puramente formalista, como nos afirma Kleiman, (1995,p.20) “preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola”. Assim, me constituo como sujeito com grandes dificuldades no ato da escrita sempre

preocupando-me com o formalismo gramatical do texto e com o que devo escrever para atender ao modelo da escola. Percebe-se pela narrativa que este nó poderia ser desatado no meu percurso de vida estudantil, mas em todas as instituições escolares (agências de letramentos) por onde passei, somente no curso mestrado houve esta preocupação.

Eu sou fruto da abordagem da escrita puramente formalista, fica nítido no texto memorialista que em todas as fases (pessoal/profissional) da minha vida me constituo como um sujeito inseguro no ato da escrita, sempre com dificuldade em colocar as “palavras certas nos lugares certos”. Um sujeito com autoestima baixa com relação a este processo de letramento, porque possui um sentimento de vergonha que acompanha a sensação “ eu não sei escrever”. Isto ficou evidente durante todo o processo da escrita desta dissertação, um processo muito sofrido, mas ao mesmo tempo libertador.

Fica nítida a preocupação com o ato de escrever a narrativa e a preocupação com o olhar do outro sobre o que foi escrito, muitas vezes me pegava perdida nos meus pensamentos que me acompanham desde criança: “você é burra mesmo, não consegue nem escrever um texto!!!”- a inculcação de incompetência pela falta de capital cultural. Outra situação que fica evidente durante a narrativa é o temor paralisante de não saber como aplicar as regras gramaticais dentro de um texto.

Percebo hoje, depois dos estudos da linguística aplicada, que posso ousar escrever sem medo e sem restrições, pois tenho ideias a compartilhar, sendo fruto de uma sociedade elitizada, que utilizou a escola para separar os grupos sociais em os que podem ter acesso à escrita e os que não precisam ter acesso à escrita. Isto é nítido na década de 70 e 80, quando a escola oportunizava os alunos que vinham de classes abastadas e que detinham o poder e não uma filha de um mestre de obras buscando ascensão social pela escola, único meio/agência a desenvolver competências para inserção na sociedade letrada com uso das práticas de leitura e escrita.

Quanto às minhas dificuldades e bloqueios como leitora e produtora de textos, as análises demarcam na subjetividade da narrativa a incerteza ao escrever cada parágrafo: pergunta: Será que está bom? Será que minha orientadora vai gostar? Percebo que as minhas maiores dificuldades e, conseqüentemente, meus maiores bloqueios, refletem: i) a insegurança de dominar o modelo formal gramatical e ii) a questão da posição de poder de quem vai ler, iii) a expectativa de escrever para o outro, do olhar do outro, não confiar na sua identidade como escritora.

O domínio do modelo, ou melhor, dos modelos, os gêneros escritos, poderia ter se dado através de sistematização praticada e vivenciada em uma escola em que os aprendizes

fossem protagonistas, implementação séria a ser trabalhada no ensino superior através de produção escrita de textos acadêmicos com regularidade e prioridade. As dificuldades e bloqueios como leitora tornam-se perceptíveis desde a minha infância, quando quero fazer parte do mundo letrado dos meus irmãos e não tenho acesso, para logo depois receber no processo de alfabetização o contato com textos desconexos, método que dicotomizava a leitura e escrita, me fazem afastar do ato de ser leitora. De acordo com as narrativas, mostra-se o retorno deste processo de sujeito leitor ocorrendo no espaço acadêmico do ensino superior, quando me deparo com textos que eram do meu interesse.

Quanto à última pergunta: tenho reproduzido estas concepções como professora formadora e gestora educacional?, percebo tanto pelo desenrolar das narrativas bem como pelo depoimento dos professores que trabalharam/trabalham comigo, que fico sempre atenta, esforçando-me para não reproduzir esta concepção, ficando ao lado deles no percurso do trabalho e profissionalizando-os através de capacitação continuada, ajudando-os a vencerem suas dificuldades.

Finalmente, percebo que este sujeito letrado se fez na interface dos contextos familiar, escolar, profissional e sobretudo na formação científica do curso de mestrado, através dos desvelamentos da escrita de si.

Memorial reflexivo: história e análise de uma trajetória profissional docente, não teve a pretensão de desvendar todas as facetas da construção de modos de ser e de estar da autora, e sim, a de abrir frestas para que possam emergir novas questões a serem descobertas em novas pesquisas. E é essa a essência de qualquer trabalho de investigação: ele nunca se encerra em si mesmo, mas se desdobra em novas produções, com os mesmos atores ou agregando outros, de modo que os resultados inicialmente apresentados sejam ampliados.

Pensando assim, entendo que ao aplicar a metodologia de escrita (auto)biográfica nos cursos de formação de professores e na formação continuada de professores em exercício, estaríamos proporcionando aos sujeitos que problematizassem e ressignificassem suas ações docentes ou futuras ações docentes como sujeitos letrados. Aprofundar esses saberes com foco na investigação de profissionais da educação básica em exercício pela via das narrativas (auto)biográficas aponta, para a possibilidade de desdobramentos deste estudo.

Entendo que a relevância desta pesquisa está em suscitar a reflexão e a discussão sobre duas dimensões importantes para a formação do professor: a) a desmistificação do professor como sujeito leitor e escritor b) o entendimento de que a constituição do professor como sujeito letrado influencia na formação de novos leitores e escritores. Assim, pela capacidade

da escrita (auto)biográfica de sensibilizar o outro, faço um convite a outros professores e gestores a refletirem sobre suas ações e sobre si mesmos.

Finalizando a escrita deste trabalho, através da escrita do meu memorial na abordagem (auto)biográfica, confesso que ao analisar a minha trajetória profissional me fez perceber que os saberes construídos ao longo de minhas experiências ainda são pequenos para darem conta de toda complexidade que é ser formador de profissionais docentes. Como educadora e pesquisadora consciente de minhas responsabilidades profissionais, pretendo dar um retorno para os profissionais que trabalham comigo do muito que aprendi com esta escrita, incentivando-os a se tornarem pesquisadores de suas próprias histórias de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. R. **O dialogismo e a constituição de sujeitos na construção de um “projeto de dizer” de alunos trabalhadores.** Dissertação de mestrado inédita. IEL. UNICAMP, 1998.

BARTON, David and HAMILTON, Mary. **Literacy Practices.** In: BARTON, D. HAMILTON, M and IVANIC, R. *Situated Literacies – reading and writing in context.* London: Routledge, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 11^a.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Trad Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução Maria Appenzeller. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRAIT, Beth(org). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006

BRANDÃO, H. N. **Texto, gêneros do discurso e ensino.** In: BRANDÃO, H. N. V(Org.) *Gêneros do discurso na escola.* São Paulo, editora Cortez, 2000.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura.** Coleção Magistério 2º grau, Série Formação do Professor. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança dos velhos.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo.** Tradução: Ana Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo, EDUC, 1999.

CAMPOS ALMEIDA. **As Leituras nos discursos e nas praticas pedagógicas e a sua relação com a constituição de identidade de professores.** Tese(Doutorado) Instituto de Estudo da Linguagem. UNICAMP, 2005.

_____. **O papel da intertextualidade na construção da leitura crítica.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, 1999

DOMINICÉ, Pierre. **Biografização e mundialização: Dois desafios contraditórios e complementares.** In: PASSEGGI, Maria da Conceição. SOUZA, Eliseu Clementino (orgs). (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2008. V2. p25 a 46.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Ba-Bé-Bi-Bó-Bu.** Pensamento e Ação na Sala de Aula. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. **Alfabetização e Linguística.** Pensamento em Ação na Sala de Aula. São Paulo: Scipione, 2009.

DIONÍSIO, A.P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: Karwoski, A.M.; GAIDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro, editora Lucerna, 2006.

DRUMMOND, C.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23^a ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989 (Coleções Polêmicas do Nosso Tempo-4)

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 31^a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Texto e linguagem.

HEATH, S.B. (1982) **“What no bedtime story means: narrative skills at home and school”** In: *Language in Society*, 11:49-76.

_____. (1983) **Ways with words: Language, Life and Work** in Communities and Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

JOSSO, Marie-Christine. **Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si**. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs). *Tempos, Narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b. p.21-40.

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola**, in: KLEIMAN, Ângela B. (org). *Os significados do letramento: Uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Processos identitários na formação profissional . O professor como agente de letramento**. In: CORREA, M.L.G.; BOCH, F. (Orgs.) *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Discurso de Identidades**. In: Flávia Silveira Dutra. *Letramento e Identidade. (Re)Construção das Identidades Sociais de Gênero*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MARTINS, Raquel Marcia Fontes. (orgs.) **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. In: LUCIO, Iara Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira. *Os conceitos de Alfabetização e Letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática*. Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ceale, 2009.

MELO, Maria José de Medeiros Dantas de. **Olhares sobre a formação do professor de matemática. Imagens da Profissão e escrita de si.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.

MILLS, C. Wright. **A imaginação Sociológica.** 4ed. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MOMBERGER, Christine Delory. In PASSEGGI, Maria da Conceição (org.) **Tendências de Pesquisa (auto)biográfica.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 12

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Cartilha de Alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular.** Cadernos CEDES 52. Cultura escolar: história, práticas e representações. 1ª ed. Campinas: CEDES, 2000.

PINTO, Ana Lucia Guedes; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges. **Percursos de Letramento dos Professores: Narrativas em Foco:** KLEIMAN, Ângela B, MATENCIO, Maria de Lourdes M. Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.** In: MARCUSCHI, L.A. e XAVIER, A. C. (Orgs). **Hipertexto e gêneros digitais – Novas formas de construção de sentido.** Rio de Janeiro, Lucerna, 2004.

_____. **Gêneros textuais e ensino: configuração, dinamicidade e circulação.** In: Karwoski, A.M.; GAIDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Rio de Janeiro, editora Lucerna, 2006.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. **Profissão professor.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995a.

OLIVEIRA, Eveline Matos Tapias. **Construção Identitária Profissional no Ensino Superior: prática diarista e formação do professor.** Tese (Linguística Aplicada), UNICAMP, Campinas, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito.** In: Selma Garrido. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica.** São Paulo: Cortez, 2008

_____. e GONÇALVES, Carlos L. **Reverendo o ensino de 2º grau; propondo a formação de professores.** São Paulo, Cortez, 1990

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais Auto-Bio-Graficos: A Arte profissional de tecer uma figura pública de si.** In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.** Natal RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. vol 5. p. 27-42

_____. **Memoriais: Injução Institucional e Sedução Autobiográfica.** In: PASSEGGI, Mª da Conceição. SOUZA, Eliseu Clementino (orgs).

(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo, Paulus, 2008. V2. p.103 a 129.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. ROJO, R.H.R. O Letramento escolar e os textos da divulgação científica- a apropriação dos gêneros de discurso na escola. Linguagem em Discurso. Tubarão, SC: UNICSUL, 2008..

ROJO, R.H. **Concepções não-valorizadas de escrita: A escrita como “um outro modo de falar”**. In: KLEIMAN, A.B. (org). Os Significados do Letramento. Uma Nova Perspectiva sobre a prática social da escrita

_____, R.H. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J.L.; BONINI, A. ; MOTTA- ROTH, D. (Orgs) Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo, Parábola editorial, 2005.

ROSITO, Margarete May Berkenbrock-Rosito. **Territórios do Eu: Narrativas da Vulnerabilidade e cuidado de si**. In: PASSEGGI, M.C. (org.) Tendências da pesquisa (auto)biográfica. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008. V3. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica-Educação)

SCHNEUWLY, ; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxanee Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo, Mercado das Letras, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 16.ed. São Paulo: Ática, 1990.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. 2ª ed. 11ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Linguagem e Escola uma perspectiva social**. 17ª ed. 15ª reimpr. São Paulo: Atica, 2008.

_____. **Metamemórias- Memórias Travessia de uma educadora**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Eliseu Clementino. Modos de Narração e Discursos da memória: **Biografização, Experiências e Formação**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino (orgs). (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. Natal, EDUFERN; São Paulo, Paulus, 2008. V2. p.85 a 101.

XAVIER, Antônio Carlos. **Professor que não produz texto produz alunos improdutivos**. In: XAVIER, Antonio Carlos (org.). O texto na escola – produção, leitura e avaliação. Recife: Ed. do Autor, 2007.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. acesso dia 19/10 as 9h20 min
<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. acesso dia 08/04/2011 às 16h45min.

ANEXOS

Anexo 1- Depoimento: Professora Tertuliana – Ensino Fundamental e Ensino médio

Não me lembro com detalhes como era o ensino da Língua Portuguesa na época citada.

Posso assegurar que era muito prazeroso trabalhar a disciplina que primava pelo ensino da gramática e já se preocupava com a formação do aluno leitor.

Mensalmente eram dadas provas cobrando os aspectos gramaticais, mas eram dados também textos e livros para leitura extraclasse, os quais eram cobrados minuciosamente para comprovar se, realmente, as alunas leram. Tirando o exagero que hoje se verifica nesse tipo de metodologia, na época, tais atitudes eram recebidas como positivas. Até hoje encontro com ex-alunas que me dizem que sabem bem o português por causa da forma "severa" como era ensinado.

Assim como esse tempo me marcou positivamente, acredito que tenha marcado também a vida de muitos que passaram por minhas mãos e levaram sinais positivos que contribuíram para o seu crescimento tanto pessoal como profissional.

Embora não tenha boa memória, a lembrança que guardo desse tempo me dá a certeza de que tudo valeu a pena. Ah! como valeu!...

Anexo 2- Depoimento: Professora Marília Brasileiro – Ensino Superior Curso de Pedagogia

Curso de Pedagogia; ano 1997. Acadêmicos do Terceiro e último ano da graduação. Turma numerosa; aproximadamente 100 alunos. Diversidade como marca da turma: faixa etária entre 20 e 60 anos, com residência em aproximadamente 20 municípios diferentes; muitos estudantes atuando como docentes do ensino fundamental da rede pública e poucos na rede privada, dividindo espaço com alguns gestores educacionais (supervisores, orientadores, diretores e secretários municipais de educação) e com reduzido número de acadêmicos dedicados exclusivamente aos estudos e sem experiência profissional na área da educação, mesclado com alguns profissionais da área comercial e industrial. Disciplinas teóricas e práticas: Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, Estágios Supervisionados.

Nesse contexto a relação entre teoria e prática na formação do educador se apresentou como uma problemática a ser analisada. A valorização da teoria por um grupo e da prática por outro redundava numa visão dicotomizada da ação educacional. A esse propósito Oliveira (2006) observa que “o termo teoria vem sendo historicamente utilizado com o significado dado pelos gregos, na Antiguidade, de ‘especulação ou vida contemplativa’ [...]. Teoria como ‘ato contemplativo’ se contrapõe à prática e em geral a qualquer atividade não desinteressada, isto é, que não tenha por fim a contemplação”. (Oliveira, 2006, p. 196).

São esclarecedoras as palavras de Oliveira (2006) a respeito dessa visão dicotômica, que reduz o conceito de teoria à abstração e o de prática como algo independente da teoria.

Assim, de modo geral dizemos: “isto é muito teórico... a vida é diferente ...a vida cotidiana é outra coisa... não tem nada a ver com livros ou idéias”; “este indivíduo é teórico, vive nas nuvens da abstração, não é um elemento prático, não pisa no chão, não fala das coisas concretas”; “na prática a teoria não acontece de forma como esperamos”. (Oliveira, 2006,p.197).

Superar essa visão dicotômica e instituir um discurso dinâmico e complexo, ou seja, dialético, admitindo uma relação de reciprocidade entre a teoria e a prática, representou um dos grandes desafios a ser enfrentado na formação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia, turma 1995-1997.

Anexo 3- Depoimento da Professora Jocimara Parolin Colégio Sagrado Coração de Jesus -1989/1994 Curitiba

Bem, lá pelos primeiros anos iniciais da década de 90 nos encontramos eu, Jocimara; e uma mineira simpática, Isabel. Tínhamos praticamente a mesma idade, mas com experiências diferentes. Iniciamos o trabalho no Sagrado mais ou menos na mesma época e começamos a trabalhar juntas na mesma série. Acho que era uma segunda série. Houve um grande entrosamento e nossa "equipe" logo ficou muito animada para realizar grandes projetos com nossas turmas. Entre um encontro e outro, que acontecia na escola e também em outros momentos regados a pão de queijo, tentávamos desenvolver melhores caminhos para ver o progresso dos nossos alunos e também o nosso. Afinal de contas estávamos numa escola particular, com muitas cobranças de pais, alunos e coordenação. Tínhamos que fazer o melhor. Em alguns momentos não achava agradável ter que discutir algumas questões em pleno domingo, mas a Isabel sempre tinha muita determinação e não se cansava nunca. Nunca houve reclamação por parte dela. Ao contrário, demonstrou em muitos momentos que veio para este mundo para trabalhar com a educação. E realmente cumpriu sua missão e acredito que ainda está trilhando por esses caminhos até hoje...

Em nossa escola tudo era muito correto e tudo precisava ser muito organizado. Colégio de freiras, gente muito competente ao nosso redor. Então, apesar de tanta criatividade, que acredito tínhamos de sobra, era preciso também conhecimento. Não tínhamos talvez toda a capacitação profissional que gostaríamos de ter, então de uma forma meio autodidata, tentávamos aprender tudo o que era oferecido, de livros, cursos, enfim estávamos sempre abertas para o novo. Digamos que uma porcentagem de 70% da Isabel, contra 30% de minha parte. Nada era empecilho para a Isabel, se precisava, ia atrás; se faltava, dava um jeito de correr para conseguir o que estava faltando. Quase uma "cara de pau" quando o assunto era realizar um bom trabalho, independente e espontânea, era capaz de conseguir materiais, entrevistas, e tudo o que era possível para complementar um projeto....

Faz muito tempo que deixamos de trabalhar juntas, mas tenho certeza que a energia ainda está lá, produzindo, aquecendo e desenvolvendo novos projetos. A Isabel ainda tem muito para dividir. Ela é uma dessas pessoas que quanto mais divide, mais consegue produzir... Tem um texto que sempre que eu leio, me lembro dela. Existem pessoas em nossas vidas que são cometas, outras que são estrelas. Os cometas passam, as estrelas permanecem... Em minha vida a Isabel é uma estrela...

Anexo 4- Depoimento da Professora Fabiula Gonçalves Galina Colégio Sagrado Coração de Jesus -1989/1994 Curitiba

Sempre que me lembro de minha amiga e colega de trabalho, Isabel, vem em minha mente sua vontade e seu empenho em fazer o melhor para seus alunos. No ano de 1993 tive a honra de trabalhar com Isabel na 2ª série, do Ensino Fundamental, do Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Curitiba. Quando nos reuníamos para planejarmos, lá vinha ela com suas ideias inovadoras. Buscava sempre nas editoras, lançamentos de livros e materiais didáticos.

Um dos momentos que me marcou foi a festa em homenagem a nossa cidade, Curitiba. Isabel não tinha preguiça em contatar com autoridades de nossa cidade a participarem do evento no pátio da escola. Tudo era organizado com muito cuidado e carinho. No dia da festa tudo era um sucesso, até esquecíamos da correria para os preparativos.

Isabel me ensinou a trabalhar em equipe, compartilhar novas idéias e sempre estar motivada a enfrentar novos desafios.

Até hoje quando me refiro a esta grande amiga, digo: “Esta mineirinha me ensinou a amar a educação e lutar por um ensino de qualidade.”

Anexo 5- Depoimento da Professora - Janayna Silva Lopes dos Santos – Varginha MG

Lembro-me como se fosse hoje. 1998, com apenas 17 anos e sem experiência docente no Ensino Fundamental, iniciei minhas atividades como professora de 1ª e 2ª série no Colégio Objetivo. O medo e a ansiedade pelo novo trabalho e um grande desejo de aprender me acompanharam nesta experiência, essencial na minha carreira profissional.

Dificuldades? Muitas, com certeza. A pouca confiança dos pais e uma metodologia de trabalho totalmente diferente da convencional eram os principais obstáculos. Mas neste caminho, encontrei uma supervisora pedagógica que fazia toda a diferença. Isabel Romanelli, com sua postura firme e atenciosa, dispensou bons momentos de sua rotina para me ensinar a trabalhar. Ensinar, literalmente. São grandes as recordações dos momentos em que Isabel se dirigia ao quadro-negro, nas reuniões de módulo, para me mostrar como desenvolver determinado conteúdo com meus alunos. As palavras de incentivo, confiança, as orientações e pontuações com certeza me fizeram crescer. Das mensagens de incentivo no caderno de plano de aula, tenho ótimas lembranças!

Hoje atuo como supervisora pedagógica e percebo que reproduzo em minhas ações, as grandes lições que aprendi com Isabel. Confiar, incentivar, orientar, acreditar, valorizar. Ações simples e valiosas que fazem toda a diferença na vida profissional do docente.

Anexo 6- Depoimento da Professora Márcia Rezende - Curso de Pedagogia a Distância – Varginha- MG

..... posso dizer que ao meu ver a sua atuação se deu numa perspectiva mais progressista e dialógica, promovendo a união da equipe em torno dos objetivos do curso. Um ponto que quero destacar em sua postura é a forma como você tratava os professores, que mesmo tendo que fazer cumprir as normas da instituição, respeitava os limites de cada um e se colocava como parceira, sempre ajudando na solução dos problemas. Eu me sentia feliz trabalhando com você porque sabia que era nossa parceira e sempre compreendia nossas dificuldades. Isso não quer dizer que você nos deixasse trabalhar no espontaneísmo, sem direcionamento, pelo contrário, você conseguia organizar o grupo de modo que todos trabalhassem de maneira autônoma, mas com as intervenções necessárias para que pudéssemos atender às exigências da instituição. Enfim, a sua atuação na coordenação era humanizadora, nos fazia sentir acolhidos no curso e, ao mesmo tempo, promovia o nosso desenvolvimento profissional.

Anexo 7- Depoimento da Professora Roseli Alves da Fonseca - Campanha

A partir de 2009, Isabel Romanelli, assumiu o cargo de Secretária da Educação em nossa cidade. Para mim, Roseli, foi e é um grande prazer ter Isabel como nossa gestora municipal. Acompanhei sua chegada, seu desempenho, sua dedicação, seu interesse e hoje, acima de tudo, seu crescimento como ser humano e como profissional competente e eficiente que tem demonstrado ser. Mostra-se desde o início um instrumento, uma ferramenta para mudanças constantes e necessárias que fazem parte do processo natural da vida. Estas mudanças têm contribuído para um aprimoramento constante da vida em sua grande expressão a qual damos o nome de Educação.

Conheci e acompanhei atitudes, decisões tomadas por uma gestora comprometida com a prática da leitura e escrita por "nós profissionais e alunos". Por este motivo incentiva sua equipe e seus professores constantemente a se tornarem leitores e escritores. Proporciona para toda a rede: cursos, palestras, congressos, práticas inovadoras.

Mostra-se constantemente preocupada e interessada na melhoria de nossa formação acadêmica e profissional. Quando fala conosco, mostra-se convincente, determinada e objetiva rumo a um ensino de qualidade.

Isabel procura se inteirar dos problemas que surgem diariamente procurando trazer soluções viáveis para estes desafios. Quando fala conosco é com educação e pulso firme. Mostra-se preocupada com todos e com os "nossos meninos" como diz ela. Uma fala dela interessante é: "Eu posso estar de passagem, mas vocês permanecem. Quero deixar tudo bem organizado e uma Educação de Qualidade para vocês e as crianças". Todas às vezes que fui até sua sala fui muito bem acolhida. Deixa bem claro que vai procurar atender às nossas reivindicações viáveis, mas que também vai nos cobrar ações e bons resultados na aprendizagem de nossos alunos. Não camufla situações, quando não é possível nos atender, dá o seu parecer. Impõe-se não apenas pelo seu "tamanho físico".

Eu poderia continuar falando sobre Isabel por muito tempo. Ela às vezes é polêmica, mas sei que devo ser precisa e sucinta. Isabel chegou, fez-se presente, vestiu nossa camisa. Interessou-se pela rede. Comprou várias brigas. Empenhou-se como uma profissional campanhense. Percebo seu crescimento como gestora da Educação a cada situação que surge. Seu linguajar, seu vocabulário, sua postura e seu progresso são e estão visíveis.

Mostra-se entusiasmada, "cuida de nós", nos incentiva em todas as oportunidades.

A rede municipal da Educação de Campanha sem dúvida alguma, ganhou e muito com a presença atuante de Isabel Romanelli.

Anexo 8- Coordenador da Educação Infantil- Claudinei Campanha MG

Atuando na Coordenação de Educação Infantil desde 2005, pude acompanhar os processos de transformação e de reestruturação pelo qual o meu setor vem passando. A partir de 2009 tive a oportunidade de começar a trabalhar com a Isabel, fiquei muito entusiasmado desde o começo com a sua capacidade de liderança, de gerenciamento de pessoas e situações que diariamente se apresentam em nosso ambiente de trabalho e também fora dele.

O dinamismo e o embasamento teórico, frutos de uma vasta experiência na área da educação e da gestão, sempre demonstraram se tratar de uma profissional preparada para atuar diretamente em qualquer ambiente educacional. Foi este diferencial que possibilitou o crescimento de toda equipe que atua direta ou indiretamente com ela, pois sempre nos mostrou a importância do aperfeiçoamento teórico, da habilidade da leitura/escrita e acima de tudo da necessidade de profissionalização das ações, tanto do corpo de gestores como dos profissionais que atuam diretamente no atendimento a nossa clientela.

Além da profissionalização, Isabel sempre destacou que o fundamental para o bom andamento de qualquer uma de nossas atividades é o envolvimento e a transparência das ações, o que deixa claro as intenções e possibilita que todos conheçam o desenvolvimento de todo o processo de trabalho.

Isabel também nos proporciona momentos de interação e de troca de experiências, quer seja através de contados diários, de reuniões, palestras ou seminários, momentos dos quais ela faz questão da participação de todos. Além de sempre deixar claro a importância do relacionamento interpessoal, características também marcante, pois ela consegue estabelecer, manter e fortalecer os laços entre a equipe de trabalho com muita facilidade.

Dotada de uma percepção espacial e de uma habilidade estética, está sempre auxiliando na organização de nossos espaços, visando uma melhor disponibilização e utilização dos mesmos. Durante este período em que ela está atuando como Secretária de Educação em nosso município, nunca mediu esforços para que toda parte estrutural fosse reformada, reestruturada ou remodelada, para que pudéssemos ter maior qualidade na realização de nossas atividades. Quanto às questões pedagógicas, contamos com seu acompanhamento direto e sempre que necessário, são feitas as intervenções, para que tudo seja feito dentro dos padrões. Como coordenador da Educação Infantil, posso dizer que hoje somos melhores do que éramos, pois podemos contar com gerenciamento de uma profissional que consegue delegar as funções de maneira prática e objetiva, dando suporte a todos que necessitam e sendo firme em suas ações, porém maleável quando necessário.

Anexo 9-Coordenadora do Ensino Fundamental Anos Iniciais –Rosangela Brandão

A Secretaria Municipal de Educação é responsável por assegurar a organização eficaz do ensino da aprendizagem desde a educação infantil ao ensino fundamental, assegurar padrões de qualidade de ensino e implantar políticas públicas de democratização e de inclusão social.

A atual gestora planeja, orienta, coordena e supervisiona esse processo de modo dinâmico e eficiente. Ela reconhece a necessidade de melhorar a atuação dos professores em sala de aula e, busca com prioridade manter os professores atualizados por meio de palestras, cursos de atualização e especialização; encoraja a iniciativa e a criatividade dos profissionais; estimula o espírito de grupo entre os compromissados com a Escola para que todos se sintam responsáveis quanto ao andamento da mesma, de forma a encontrar, sempre que possível solução para seus problemas; garante a unificação e o desenvolvimento dos programas educacionais; visita periodicamente o recinto escolar; preocupa-se com as condições do prédio, buscando sempre melhoria do mesmo através da disponibilização de recursos materiais e humanos, construções e reparações; estabelece boas relações humanas com pais, professores, alunos, especialistas, funcionários e diretores; esforça para que as escolas promovam e ajudem nos projetos de melhoria comum; ajuda na formação de uma consciência quanto direitos e deveres; acompanha o trabalho de avaliação do rendimento escolar constatando falhas no processo ensino- aprendizagem, a fim de orientar para a superação delas; assessora os planos de trabalho, como elaboração de currículo, planejamento de ensino, planos de recuperação dos educandos em atraso quanto ao rendimento escolar; promove a publicidade adequada para a divulgação de realizações didáticas que tenham apresentado bons resultados;

Seu perfil de gestor envolve as seguintes características:

- Postura Ética; Pensamento Estratégico (visão integrada das políticas e planos de ação)
- Atitude gerencial participativa (liderança, motivação, sinergia, objetividade, sucesso)
- Concepção de Gestor como Educador / líder Habilidade de Negociar
- Capacidade de delegar autoridade Habilidade de avaliar desempenhos
- Usa da liderança autocrática ao tratar situações que necessitam de autoridade, “pulso forte”, pessoas relutantes no cumprimento de seus deveres, de má-vontade ou hostis.

Anexo 10-Coordenadora do Ensino Fundamental Zona Rural- Regina Tchelli

No início de dois mil e nove quando tive conhecimento que teríamos uma assessora pedagógica fiquei louca de satisfeita cheia de perspectiva, pois a nossa supervisora atual já estava aposentando, e as professoras da Unidade Escolar Rural já estavam cansadas do marasmo que era nossas reuniões, sem muitas novidades. Ficamos a espera da nossa assessora, a mesma visitou as escolas rurais, participou de algumas reuniões, mas eu como coordenadora senti que ela só tinha olhos para a escola D.Othom Motta, mas tudo bem, senti que era necessário ter este "olhar" pelo fato ser uma escola de maior porte. Senti que em 2009 não deu muito resultado, por ter tido muitas mudanças.

Quando iniciamos o ano de 2010, já não teríamos mais uma assessora pedagógica ela se tornaria nossa secretária de educação. Fiquei meio ressabiada porque as notícias que chegavam até mim eram muito pesadas, de que ela era uma pessoa brava, que só falava a verdade que te põe no seu lugar profissionalmente, mostrando o lado, certo e errado, e isto incomodou muita gente, mas tudo bem. Para minha surpresa é de tirar o chapéu, pessoa super humana, transparente, quando tem que chamar a atenção é totalmente discreta, põe seus funcionários para cima mostrando que temos que ler, estudar muitoooooo, inscreve os profissionais da educação em cursos, pós-graduação para sejamos profissionais qualificados.

Todos os congressos que tivemos até hoje, ela sempre comprou o livros dos palestrantes para aprofundarmos nos assuntos que foram abordados, adquiri sempre livros pedagógicos para que possamos complementar nossas aulas não usando somente os livros didáticos. Também temos agora o programa Escola Ativa, que veio para contribuir com o aprendizado das crianças da zona rural, foi mais um incentivo da secretária de educação, outro acontecimento de muita relevância para os professores foi a capacitação sobre habilidades e competências do processo de alfabetização proporcionada pela secretária de educação, através da Professora Rosaura da Secretaria do Estado de Minas Gerais.

Anexo 11-Luciana Lima Pereira Xavier de Souza- Ensino Fundamental(atualmente está trabalhando dentro da secretaria em serviços administrativos-pedagógica)

Vejo a Profa. Isabel Romanelli como minha mestra.

A convivência que tem comigo e com todos da equipe educacional é de amiga, companheira e de profissional competente e dedicada.

Hoje, com 13 anos de trabalho no magistério, percebo que na gestão educacional de um ano e meio da Profa. Isabel Romanelli, a qualidade do ensino em Campanha já deu um “UP”.

Isabel Romanelli tem investido muito na educação tanto na estrutura física das instituições como nas capacitações dos educadores.

Na estrutura física tem realizado reformas, adquirido mobiliários, equipamentos e outros materiais de consumo para atender com qualidade nossos educandos. Isso é o amor que tem para com eles e pela educação.

Profa. Isabel tem incentivado nós educadores a participar de congressos educacionais, treinamentos para atendimento de alunos com necessidades especiais, cursos do Plataforma Freire, Curso de Avaliação Diagnóstica, Alfabetização e Letramento, dentre outros... além de nos motivar com a leitura de livros que vem adquirindo para ampliar nossos conhecimentos promovendo um ensino de qualidade para os nossos alunos.

Profa. Isabel valoriza muito o trabalho em equipe e acredito que esta troca de experiências, é de grande contribuição para o desenvolvimento e eficiência do nosso trabalho.

Sempre comento com os colegas que nossa gestora domina com muita competência e dinamismo o administrativo e o pedagógico na educação do município.

Anexo 12- Professora Renilda Marfelli – Supervisora da Educação Infantil- Campanha

Sou supervisora da Rede Municipal desde 2008, trabalhando na Educação Infantil. Naquela época trabalhávamos sem ter uma proposta Pedagógica clara para as diversas unidades de ensino.

Em 2009, com a nova administração municipal o secretariado foi todo renovado. Com isso Isabel Romanelli foi nomeada secretária de educação do município e com sua competência e conhecimento já nas primeiras reuniões de planejamento, apesar das dificuldades e resistência de alguns profissionais, começamos a delinear uma proposta pedagógica para a educação do município.

Isabel desde o início de sua gestão sempre se preocupou com a formação continuada dos profissionais da educação nos incentivando a ver a instituição escolar de uma forma diferente, mostrando-nos as novas funções dos professores, uma nova cultura profissional e conseguiu mudanças no posicionamento de quase todos que trabalham na educação do município.

Nesses dois anos de trabalho e convivência quase que diária aprendi muito, e passei a admirá-la pelo seu espírito de liderança. Liderança essa estabelecida através do conhecimento, tanto teórico, como com práticas inovadoras.

Concluindo gostaria de relatar ainda sua capacidade de realizar mudanças para além da vida escolar pois foi capaz de nos ajudar a mudar nossos caminhos tanto profissional como pessoal.