

A MEMÓRIA QUE NOS CONTAM: NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (FFP-UERJ)

Mairce da Silva Araujo (FFP-UERJ)

Resumo

Neste artigo compartilhamos parte de nossas *ações investigativas* que tem como foco o movimento de reflexão das professoras acerca de sua própria experiência docente. Temos investido há algum tempo na possibilidade das professoras com as quais trabalhamos nos diferentes espaços de formação inicial e continuada, incorporarem como parte importante dos processo de formação, a escrita de narrativas que, trazerem experiências de si, revelam também o trabalho vivido na escola, com seus alunos e alunas. Os textos produzidos pelos sujeitos na pesquisa possibilitaram às autoras reconstruir, compartilhar e ressignificar sentidos das práticas e experiências pedagógicas, rompendo com formas hegemônicas de produção de conhecimento. Privilegiamos neste artigo as narrativas que nos trouxeram pistas para compreendermos práticas pedagógicas vividas em escolas de ensino fundamental que revelam conhecimentos, saberes e fazeres escolares *praticados* cotidianamente.

Palavras-chave: narrativas docente. formação de professoras. cotidiano escolar.

THE MEMORY THAT TELL US: NARRATIVES WRITTEN AS TEACHER TRAINING DEVICE

Abstract

In this article we share part of our investigative actions that focus on the movement of reflection of the teachers about their own teaching experience. We have invested for some time the possibility of the teachers with whom we work in different spaces of initial and recurrent training, incorporate as an important part of the training process, the writing of narratives that bring experiences of herself, also reveal the work lived at school, with their students. The texts produced by the subject in the research made it possible to reconstruct, authors share and resign senses of pedagogical practices and experiences, breaking with hegemonic forms of knowledge production. In this article we focus on the narratives that brought us clues to understanding pedagogical practices experienced in elementary schools that reveal knowledge and practices of the school.

Keywords: teaching narratives. training of teachers. school life.

Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. (Manoel de Barros)

Temos encontrado nestas palavras de Manoel de Barros, dentre outras, importantes referências no que se refere as pesquisas que temos vivido nas escolas, com as/os professoras/es. Elas traduzem parte dos caminhos trilhados em nossas pesquisas: olhar para os sujeitos vistos na historiografia clássica como pouco importantes e suas muitas e significativas histórias, entendidas muitas vezes como curiosidade mas sem valor acadêmico.

Pensar as histórias e experiências vividas como algo a que se deve *dar respeito*, com tudo que isso significa, tem nos inspirado na construção de caminhos investigativos-formativos, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Para tal, elegemos o diálogo *com* a escola como um eixo central de formação e (auto)formação docente, buscando romper com o que ainda temos visto como hegemônico, palavras *para* a escola.

A enormidade de pequenas historietas narradas por nosso poeta pantaneiro em seus tantos livros, histórias que trazem à cena personagens que, inventados ou quase, atravessaram sua infância, revelam suas *andanças por seu mundo local, caçador de histórias* que sempre foi e é. Suas narrativas dão relevância aos pequenos momentos, aos anônimos, aos *menos importantes*, lembrando-nos da recomendação de Benjamin (1994), ao defender a importância do cronista “que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos” e, com isso, mostra que “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (p. 223).

Assim como Manoel de Barros, professores e professoras são portadores e contadores de histórias. Essas histórias, tecidas em meio às práticas pedagógicas cotidianas, representam memórias coletivas do magistério e nos convidam a *ouvir as vozes* da escola mas também a problematizá-las e dialogar com elas.

Nossa trajetória como professoras-pesquisadoras comprometidas com a potencialização do cotidiano escolar, foi nos instigando a recolher a partir das narrativas e depoimentos dos sujeitos escolares *pequenos momentos, acontecimentos menos importantes do dia a dia da escola*, portadores de versões outras dos acontecimentos

escolares, ainda não contempladas pela historiografia oficial. Comprometidas em não deixar que *nada do que um dia aconteceu possa ser considerado perdido para a história*, acreditamos assim, estar contribuindo para a construção de um novo olhar sobre a história da educação.

Os depoimentos, histórias e memórias de professores/as, alunos/as e funcionários/as recolhidos em nossas investigações têm nos ensinado a perceber a escola como um “lugar de memória” (NORA, 1993) onde se cruzam memórias individuais e coletivas; familiares e institucionais; sindicais e patronais; estatais e da sociedade civil, entre outras, que se materializam na arquitetura, nos prédios, nos documentos, nas paredes, mas também nas práticas, nos rituais, nos cheiros, nos “sujeitos memórias”, a partir dos quais a própria escola se reconhece. (ARAUJO; MORAIS, 2011).

Questionando concepções de formação docente que apontam a universidade como lugar privilegiado de produção de conhecimento e, portanto, de proposições acerca da formação "do outro", temos buscado em nossas pesquisas (MORAIS; ARAUJO; PRADO, 2012) construir um diálogo com a escola, nos recusando a reconhecê-la apenas como *locus* de aplicação de projetos pensados sobre ela, para ela. As vozes da escola anunciam formas outras de pensar e viver a formação continuada e nos convidam a tecer com ela o que Canário (2005) tem chamado de formação *centrada na escola*.

Na perspectiva de Canário, uma *formação centrada na escola* pode ser entendida:

(...) como uma estratégia [que] compõe-se de três elementos principais: o primeiro (...) consiste em fazer coincidir (no tempo e no espaço e nas pessoas) o trabalho e a formação, ou seja, fazer com que o exercício do trabalho permita aprender a aprender com a experiência, instituindo um processo de aprendizagem permanente; o segundo elemento (...) que implica organizar a formação sob forma de projectos de acção para responder problemas identificados em contexto; o terceiro elemento consiste em abandonar a idéia de transferência de formação, segundo a lógica da aplicação. (CANÁRIO, 2005, p 139).

Em nossas ações investigativas-formativas temos buscado viver a formação docente numa perspectiva teórica que se contrapõe aos modelos formativos fundamentados na racionalidade técnica, o que implica ouvir o chamado de Canário: superar a ideia de formação como processo de transferência de saberes e conhecimentos, problematizando a concepção de aplicação imediata do que se ouve e vê

na formação, em direção a uma formação que ouça a experiência real das escolas, partindo e chegando na escola real.

Esta opção tem implicado problematizar o papel e ação da universidade na escola, tanta vezes vista como *lócus* de produção do conhecimento científico, sobrando para a escola o lugar de conhecimento pautado no sendo comum – uma forma de nomear que desqualifica a escola e aquilo que lá se vive. As palavras de Manoel de Barros mais uma vez nos acompanham: para pensar em outros processos formativos é preciso “dar respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes” para compreendermos que são, na verdade coisas e seres da maior importância. E uma das formas de buscarmos esses sujeitos escolares tão importantes para nós, sujeitos que tecem, destecem e retecem os caminhos da escola, tem sido através da escrita autobiográfica.

A escrita docente: é possível uma escrita autoral na escola?

Temos investido há algum tempo na possibilidade das professoras com as quais trabalhamos nos diferentes espaços de formação inicial e continuada¹, incorporarem como parte importante dos processo de (auto)formação, a escrita de narrativas que, ao narrarem sobre si, tragam também o trabalho vivido na escola, com seus alunos e alunas. Nesse sentido, temos proposto tanto nos encontros de formação continuada que vivemos em diferentes espaços e tempos de formação, quanto solicitamos aos nossos orientandos e orientandas do mestrado e do curso de pedagogia, em sua totalidade doentes em atuação ou/e em formação, a produção destes escritos. Nos processos formativos realizados junto à escola, temos promovido o que chamamos “oficinas da memória” buscando favorecer um movimento de reflexão dos/as professores/as acerca

¹ Trabalho desenvolvido na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro articulado ao Grupo Vozes da Educação. Tal grupo é constituído atualmente por dez professores doutores, cujas pesquisas dialogam entre si e tem como objetivo principal contribuir na reconstrução da memória e da história da educação da cidade de São Gonçalo, localizada no Estado do Rio de Janeiro, tendo como princípio a articulação pesquisa, ensino, extensão e buscando permanente interlocução com os diferentes setores sociais externos e internos à comunidade universitária. Ao longo dos anos desenvolvemos diferentes ações investigativas-formativas buscando constituir espaços de memória, narração e formação com alunos, alunas, bolsistas, professores e professoras, funcionários, funcionárias e dirigentes das escolas gonçalenses, representantes sindicais, representantes do poder público em um permanente diálogo com São Gonçalo.

de sua própria história com vistas a garantir a sistematização e a organização dos registros dessa memória e, ao mesmo tempo, fortalecer a dimensão pesquisadora da formação docente.

Neste aspecto Benjamin nos ajuda a compreender a importância da narrativa na proteção e conservação das experiências vividas, individuais e coletivas, em especial num tempo onde, como alerta o autor "*a arte de narrar está em vias de extinção*" (1994, p. 197). Assim, a defesa que fazemos da escrita docente de si e de seu fazer docente, representa tanto uma luta contra o esquecimento quanto uma defesa pelo direito à palavra e ao dizer, aspectos que merecem atenção nestes tempos modernos. Benjamin nos alerta sobre a necessidade de desenvolvermos sobre as experiências vividas uma atenção sensível, já que *elas se perdem quando as histórias não são mais conservadas*. (1994, p. 205). Portanto, é preciso narrar. E uma forma de conservar a narrativa é escrevendo-a e essas escritas.

As histórias docentes, os textos autobiográficos, os memoriais de formação, as escritas de si, são alguns dos dispositivos que temos lançado mão nos processos de formação junto aos/as docentes já que estes permitem que compartilhem, não meras informações, mas verdadeiras experiências, já que a narrativa:

não está interessada em transmitir o puro em-si da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Desta forma, a escrita docente, em nossa experiência, tem sido vivida como o registro de uma travessia de vida imbricada a um percurso profissional, sem a vã preocupação de ser contada de forma linear. A memória é tecida pelo tempo e, como diz Saramago, "*o tempo não é uma corda que se possa medir nó a nó, o tempo é uma superfície oblíqua e ondulante que só a memória é capaz de fazer mover e aproximar*", Saramago (2003, p.56). Assim, buscamos em nossas ações formativas, que as escritas docentes possam fazer mover as histórias acomodadas nos porões da memória, pondo em movimento através da palavra escrita, aquilo que se viveu: na vida fora e dentro da escola.

A escrita de si, tal como a propomos, tem implicado na produção de relatos da trajetória pessoal e profissional, na aposta de que escrever sobre si permite rever e ressignificar as experiências vividas. Quanto ao sentido de experiência, nos apoiamos em Larrosa quando afirma que "*é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou*

que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma" (2002, p. 25-26). Desta forma, temos estimulado professores e professoras a rememorarem situações que considerem significativas a fim de que a escrita possa se configurar como uma experiência e, assim, possibilitar viver o que o personagem de Machado de Assis nos confidencia:

Qual! não posso interromper o memorial; aqui me tenho outra vez com a pena na mão. Em verdade, dá certo gosto deitar ao papel coisas que querem sair da cabeça, por via da memória ou da reflexão. (MACHADO DE ASSIS, 1985, p. 106).

Reviver o gosto de escrever ou, como em alguns casos, descobrir o prazer de deixar no papel as marcas de sua vida. Aprender, ao escrever sobre sua vida e trajetória docente, que é fundamental escrever, que ao fazer sentido, a escrita não quer nos abandonar pois...

escrever é iniciar uma aventura que não se sabe onde nos vai levar; ou melhor, que, depois de algum tempo, se saiba não ser mais possível abandonar. Enquanto não chegarmos a isso de não conseguir mais deixar de escrever, não estamos ainda escrevendo para valer. (MARQUES, 2003, p. 91).

Através da escrita da narrativa o sujeito reinventa-se, relaciona, no presente, acontecimentos passados e vontades futuras.

A intenção política de desenvolver a oferta da educação “ao longo da vida” convida-nos a repensar as dinâmicas da construção biográfica. Hoje a vida adulta é feita de tensões entre referências díspares. [...] Nesse contexto, a ‘história de vida’ tende a perder sua substância. Diante da explosão dos pontos de referência, mas também dessa errância de percursos entregues à aventura individual, toda a busca de sentido da existência requer o exercício prévio de um trabalho biográfico. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 21).

Como salienta Christine Josso (2002), as histórias de vida permitem às pessoas fazer um balanço retrospectivo das suas vidas, considerar nesse balanço os recursos, os projetos e os desejos que são portadores de futuro. Possibilita a interioridade dos sujeitos, o seu mundo interior através das representações, ideias, sentimentos, emoções, do imaginário, dos valores, dos projetos e das buscas que o constituem e o animam. O registro das histórias de vida e percursos docentes permite ainda dar sentido a escrita, longe dos exercícios escolares tradicionais, marcados pela palavra esvaziada de sentidos, que muitas vezes marca a lógica do ensino da escrita nas escolas. Afinal, como

lembra Rancière "antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a essa ocupação." (1995, p. 7).

A escrita na escola é vivida, para algumas de nós, como atividade que alimenta e ordena o cumprimento de certa burocracia didática. Para outras, a escrita é produzida no cotidiano escolar apenas para o registro de atividades de cunho escolar: planos de aula, cadernos de chamada, bilhetes e avisos para responsáveis, exposição com fins à cópia dos alunos de tarefas de casa e de aula. Podemos assim, nos perguntar: de que maneira escritas como estas podem *dar sentido a nossa ocupação no espaço escolar*? Quais seriam as possibilidades, dentro deste contexto, de certa produção de textos docentes mais autorais? Que outros textos são, diariamente, e na contramão dos anteriores, comunicados, escritos, ditos, murmurados, gritados, no pátios, corredores, nas salas dos professores, nas páginas finais dos cadernos e livros didáticos, nos murais, nas entrelinhas dos textos oficiais presentes nas salas de aula? Possibilidade de ouvir, ou melhor, ler essas vozes docentes, está na produção de textos autorais. Nossas ações investigativo-formativas com professoras/es mostram que cada docente tem muito que narrar, ainda que esta ação não seja tarefa fácil. A escrita docente, portanto, é possível, necessária e acontece. Mas é preciso dar respeito, lembrando mais uma vez Manoel de Barros no início de nosso texto.

Da narrativa oral à narrativa escrita: um movimento constitutivo de um processo de formação docente

Buscando fortalecer os processos de autoria e escrita docente, bem como o diálogo entre a universidade e a escola básica, propusemos em uma das escolas que participa de nossas ações investigativas, escola pertencente a São Gonçalo, cidade do Leste Fluminense, uma ação que acontece na interseção investigação-formação: "oficina da memória" (ABREU; MATOS, 2011). Esta ação contou com a participação de oito professoras da escola, atuando em classes de alfabetização (primeiro, segundo e terceiro ano de escolaridade), dentro do horário definido oficialmente na escola como "Centro de Estudos". Neste horário, os alunos são dispensados das aulas, permanecendo somente as professoras a fim de reunirem.

A leitura do livro "Guilherme Augusto de Araújo Fernandes" (FOX, 2005) foi o dispositivo utilizado para criar um ambiente propício ao *intercâmbio de experiências*.

O livro em foco trazia a história de um menino que morava ao lado de um asilo, de cujos moradores era amigo. Destes, havia um em especial: Dona Antonia, uma senhora que mostrava sinais de perda de memória. O menino, a fim de ajudá-la, passa a indagar aos demais moradores do asilo o que seria, então, uma memória, descobrindo, através das respostas dadas que seria algo antigo, que fazia chorar, que produzia risos, que valia ouro e que seria algo quente. De posse daquelas respostas, organiza Guilherme uma cesta. Põe nela objetos que remetessem aos sentidos mencionados pelos vizinhos, levando para Dona Antônia. Diante daqueles objetos impregnados de amorosidade, aquela senhora recupera suas lembranças perdidas.

Sensibilizadas pela narrativa do livro, as professoras daquela escola foram convidadas a compartilharem suas memórias, tal como os personagens de Mem Fox: memórias nomeadas de quentes, antigas, alegres, tristes, de ouro. No primeiro momento, desejávamos trazer para o interior daquela dinâmica de formação o que marcara as trajetórias de vida daquelas professoras, entendendo as experiências de vida como componentes fundamentais para os processos formativos. Sabemos que as histórias de vida e a escrita destas, podem se constituir como boas estratégias metodológicas no processo de problematização da vida escolar e, conseqüentemente, da formação docente. Apostávamos na ideia de que compartilhar narrativas de vida, em contextos de formação docente, tal como propúnhamos, poderia construir para o fortalecimento do espaço escolar como *locus* de ressignificação individual e coletiva do fazer pedagógico, em especial àqueles ligados ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Na tensão entre lembranças e esquecimentos, emergiam das narrativas práticas docentes que contribuía para nos ajudar a refletir sobre como nos tornamos a professora que somos, que invenções temos feito de nós mesmas, *mediadas pelo mundo sócio-cultural no qual estamos imersos*. (ARAUJO; PÉREZ; TAVARES, 2009).

Assim narrou Kaytre, uma das professoras do grupo, durante a oficina, trazendo uma memória de sua experiência docente, considerada por ela como quente:

O baú de memórias me fez lembrar de uma caixa que confeccionei quando trabalhava com a Educação Infantil. O nome da caixa era “beleléu” porque brincava com a idéia “foi para o beleléu”. Na caixa guardávamos objetos ou brinquedos que as crianças levavam todo dia para a sala e que acabava atrapalhando nossas conversas durante a hora de coisa séria. No final do dia cada criança resgatava seus brinquedos ou objetos do “beleléu” e levava para casa. (Narrativa de Kaytre).

Um olhar apressado e menos atento sobre a experiência narrada acima poderia conduzir a uma crítica superficial sobre a prática da professora, que num primeiro momento começou a ser percebida pelo grupo apenas como uma forma de exercer controle sobre as crianças. Como parte do processo formativo vivido naquele coletivo docente, e ainda como um convite a que a escrita da experiência docente pudesse ter continuidade, convidamos a professora a enfrentar o desafio de produzir um relato escrito do projeto desenvolvido com sua turma. Aceito o desafio, a escrita assim foi apresentada e lida para o grupo:

Tínhamos um dia na semana reservado para as crianças trazerem um brinquedo de casa para brincar na escola, porém as crianças traziam brinquedos todos os dias e queriam brincar todo o tempo com eles e, muitas vezes não os guardavam para o horário do recreio. Além disso, durante os momentos das brincadeiras livres, não gostavam de guardar os brinquedos coletivos e cada um pegava o seu e continuavam com a brincadeira durante as atividades em sala. Pesquisando na biblioteca da escola, achei um livro que me pareceu um tesouro. O nome do livro não me recordo, mas a história era de um menino que não gostava de arrumar seus pertences e deixava tudo uma bagunça. Quando ia procurar algo que queria, sua mãe dizia que tinha ido para o “beleléu”. O menino começou a imaginar que “beleléu” seria um “ser” que pegava os brinquedos espalhados e levava com ele e que, por isso, precisava começar a guardar tudo em seus lugares. A partir da leitura deste livro, imaginei que poderia usá-lo em sala para persuadir as crianças a arrumar a sala. Foi, então, que elaborei um projeto com o nome do livro. Este projeto consistia na construção coletiva de um boneco chamado Beleléu. Aproveitei as características humanas do personagem para trabalhar o corpo humano. Também fizemos a construção de uma caixa nomeada de “caixa do beleléu” onde todo objeto que estava fora do lugar era colocado nesta caixa e só poderia ser entregue no final da semana. Fizemos também a construção coletiva de uma “lista” de atitudes que poderíamos ter para deixar a sala sempre em ordem. Construímos um cartaz do “ranking” dos alunos que menos tinham brinquedos pessoais na caixa do beleléu. No início as crianças queriam trazer os brinquedos de casa para deixá-los na caixa do beleléu. Eu e as crianças nos divertimos muito durante o projeto (teve até uma vez em que meu celular foi parar na caixa, pois esqueci de desligá-lo e tocou na hora da aula. Foi muito engraçado!!!). Ao final, as crianças passaram a trazer os brinquedos somente no dia determinado para que seu nome aparecesse no cartaz do ‘ranking’ semanal. (Narrativa escrita de Kaytre).

Esta produção escrita, lida por Kaytre para as professoras participantes da roda de discussão, possibilitou-nos refletir sobre o papel do registro escrito no fortalecimento da natureza pesquisadora da prática docente, na medida em que escrever sobre a própria prática favorece a produção de memórias coletivas, já que, como afirma Park (2003):

as memórias das professoras povoam suas práticas, às vezes de forma errante, sem grandes reflexões, assumidas após trabalhos de análises solitárias ou de grupo. Trabalhadas como memórias coletivas, irão produzir um texto que possibilitará a compreensão de práticas assumidas no cotidiano (p. 34).

Assim, a leitura da narrativa escrita da professora nos permitiu problematizar a situação apresentada fugindo das armadilhas de um olhar simplificador e o “beleléu” que nos parecia, no momento inicial de discussão na escola, possuir apenas caráter disciplinador, uma estratégia para moldar as crianças às exigências escolares e sociais, ganhava novos sentidos.

O texto da professora “*pesquisando na biblioteca da escola, achei um livro que me pareceu um tesouro*” confirmava que a criatividade, a pesquisa, a construção de novas propostas, ou seja, alternativas pedagógicas, também estão presentes no cotidiano escolar que, inúmeras vezes, tem sido representado como apenas o espaço-tempo da repetição e da mesmice. De um simples depósito de objetos, o “beleléu” se transformava num personagem que ajudava crianças e professora na reinvenção do cotidiano da sala de aula.

Assim, a escrita da experiência docente, e não da mera informação ou vivência, tal como a concebe Benjamin (1994), abria portas e janelas para que sentidos outros, polifônicos e dialógicos, pudessem ser pensados e compartilhados num processo que era, ao mesmo tempo, de formação docente e de investigação. A articulação, portanto, entre histórias de vida e histórias docentes é facilmente percebida através da escrita e da leitura dos textos das professoras, já que a separação entre a vida profissional e a vida pessoal é, boa parte das vezes, projetada artificialmente.

Mais algumas escritas docentes: “palavras, lembranças e sentimentos”

Trazemos agora outra experiência vivida na mesma escola anteriormente citada, na qual as narrativas orais e escritas mais uma vez se tornam parte fundamental no processo de formação continuada, e a escola, uma vez mais, referência de ação e intervenção. Nos deparamos, sem surpresa, mais uma vez, com “o/a professor/a da escola básica que interroga a sua prática, investiga, documenta o seu trabalho, analisa, faz leituras, dialoga e constrói uma forma de compreensão da realidade” (PRADO; CUNHA, 2007, p. 19).

Compartilhando memórias, tomando a prática como objeto de reflexão, professoras problematizam concepções limitantes que as reconhece prioritariamente como quem *aplica teorias*, indo em direção à afirmação e reconhecimento de si e das

outras professoras como produtoras/autoras de uma teoria em movimento produzida *no* e *com* o cotidiano escolar. (PRADO; ARAÚJO; MORAIS, 2011).

Nos espaços narrativos propostos às escolas com as quais temos trabalhado, apostamos que as experiências docentes, em função do muito que têm a ensinar, não podem ser consideradas perdidas para a história. Nesses momentos, a lembrança de Manoel de Barros revela-se ainda mais significativa e potente na medida em que são os pequenos acontecimentos, as situações ínfimas, os sujeitos comuns, aqueles que têm despertado nosso respeito e provocado nosso desejo de estar perto.

Nesta experiência, com novo grupo de professoras, a produção de pequenas caixas a partir da leitura de um texto de Galeano (1994) e de dobraduras, foram os dispositivos usados por nós para sensibilizar o exercício narrativo-reflexivo:

Magda Lemonnier recorta palavras nos jornais, palavras de todos os tamanhos, e as guarda em caixas. Numa caixa vermelha guarda as palavras furiosas. Numa verde, as palavras amantes. Em caixa azul, as neutras. Numa caixa amarela, as tristes. E numa caixa transparente guarda as palavras que têm magia. Às vezes, ela abre e vira as caixas sobre a mesa, para que as palavras se misturem do jeito que quiserem. Então, as palavras contam para Magda o que acontece e anunciam o que acontecerá (p. 69).

Inspiradas na história de Magda convidamos as professoras a também confeccionar suas caixas e nelas depositarem palavras consideradas furiosas, mágicas, amantes, tristes.... Muitas das palavras escritas remetiam à prática docente, em especial à alfabetizadora. Uma palavra em especial apareceu recorrentemente: “escrita cursiva”. Ora como palavra furiosa. Ora como palavra triste. Ora como palavra mágica.

A temática envolvendo a necessidade ou não de exigência do uso da letra cursiva, chamada por muitas professoras e pais como “manuscrita”, nos processos iniciais de alfabetização, já circulava pelo grupo docente e fora objeto de discussão em um dos conselhos de classe da escola.

Mais uma vez apostando na potencialidade das narrativas orais e escritas como lugar de registro do que nos toca/tocou, nos afeta/afetou, no que se constitui como algo que nos atravessa/atravessou e que, portanto, se constituiu como experiência, propusemos as professoras do grupo que escrevessem sobre sua experiência a respeito da expressão “letra cursiva”, já que havia mobilizado todo o grupo. A escrita docente, tal como a temos vivido, tem permitido que as experiências inscritas na memória sejam revisitadas através da palavra e, assim, retomadas e ressignificadas.

Assim, trazemos uma das narrativas compartilhadas no grupo de professoras.

A proposta municipal de São Gonçalo para o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil, não engloba a letra cursiva. Não existe a exigência de ensinar caligrafia. Eu vejo a letra manuscrita como uma questão de hábito, não como um pré-requisito para alfabetizar. Hoje em dia, observamos mais a escrita bastão e não a de “mãos dadas”, como chamamos a letra cursiva. Isso aponta também para a falta de conhecimento de algumas professoras sobre esta questão. Na dúvida, elas ensinam a caligrafia. (trecho da narrativa de Maíra).

Ao ouvir a argumentação de Maira outras professoras se sentiram instigadas a colocar novas questões. Lia, uma das professoras do grupo, tomou a palavra e questiona:

Será que quando a escola tiver recursos e for toda informatizada ainda valorizaremos a letra cursiva? Por que só a escola usa letra cursiva? Em nenhum outro local ela é tão utilizada como na escola. (Trecho da narrativa de Lia).

Concordando com a professora que a exigência do uso da letra cursiva, nos tempos atuais, acaba sendo uma prerrogativa da escola, outra componente do grupo ampliando a discussão, também compartilha suas reflexões sobre a mesma temática:

Eu me pergunto até que ponto essa exigência, meramente escolar, contribui para a produção do fracasso escolar? Quantas crianças são consideradas com “problemas de alfabetização” por não dominarem a letra cursiva? Acho que os exercícios de caligrafia são palavras furiosas da prática alfabetizadora (Trecho da narrativa de Fernanda).

Desafiando o grupo a pensar a partir de outra perspectiva, Luzia se oferece para ler uma produção escrita, que acabara de fazer no calor da discussão. Com voz firme e empoderada, lê seu pequeno, mas significativo texto.

Eu acredito que se a humanidade deixasse a caligrafia, isso significaria uma desumanização, porque teríamos nos transformado em máquina. A letra cursiva é importante pois hoje em dia tudo o mais é mecânica e digital (Trecho da narrativa escrita de Luzia).

A afirmação da professora, colocando sua contra-palavra escrita no diálogo em curso no grupo, nos desafiando a pensar a partir do valor estético da letra cursiva, nos fazia refletir sobre o processo de massificação e controle que foi se intensificando na modernidade, tanto na sociedade, quanto na escola.

Como afirma Kramer (1993) dialogando com Benjamin,

Professor e alunos são cada vez mais impedidos de deixar rastros. São, progressivamente, submetidos a uma extensa rede de controle: fichas de frequência, números de matrícula, notas, informações mensuráveis substituem conhecimentos e experiências comuns. (p. 58).

Nesse sentido, abandonar o uso da letra cursiva, individualizada, autoral, aquela que “deixa a marca” de cada sujeito escrevente, também poderia ser mais um sinal do empobrecimento da experiência do qual nos fala Benjamin.

O exercício de escrever sobre a prática e ler sua produção para o grupo de professoras, resultava na possibilidade de rever o discurso escrito, novos sentidos iam se colocando para a autora e para o grupo, nos ajudando a compreender que se por um lado, exigir de uma criança, ou mesmo de um adulto em processo de apropriação da leitura e da escrita, o uso da letra manuscrita ou cursiva como condição para ser reconhecido como alfabetizado ou promovido em sua escolaridade é uma forma de interdição, por outro, é preciso, igualmente, não deixar de lado a dimensão estética do processo *ensinoaprendizagem*.

Breves anotações finais, sempre provisórias:

O exercício coletivo de narrar a prática, da oralidade à escrita tem nos permitido, em nossas ações investigativo-formativas em parceria com o grupo de professoras na escola, ora tensionar, ora fortalecer concepções sobre os processos formativos, sobre o processo *ensinoaprendizagem* no cotidiano escolar que, reafirmando este como espaço de produção de conhecimento, desvela armadilhas e caminhos potentes para a (re)invenção da escola.

Dando respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes, como nos ensina o poeta, buscamos fortalecer os processos de autoria e escrita docente, bem como o diálogo entre a universidade e a escola básica, complexificando lugares e papéis tradicionalmente demarcados nos espaços acadêmicos.

Nesse movimento, entendemos que nossa pesquisa se produz *com e entre* professoras, e não *sobre* elas e suas práticas. As escritas docentes produzidas ao longo de nossa investigação ao revelarem *palavras e contrapalavras* se configuram como documentos que potencializam o dizer das professoras como legítimas formas de conhecimento sobre si, sobre a escola e sobre o mundo. Dessa forma, cremos estar

contribuindo para a produção de um conhecimento solidário e emancipatório que repercute no cotidiano escolar.

Referências bibliográficas

ABREU, Rutyê; MATOS, Kaytre. **Baú de memórias e beleléu:** lembrar e esquecer como práticas alfabetizadoras. XV SEMANA DA EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UERJ, Rio de Janeiro, 2011.

ARAÚJO, Mairce; MORAIS, Jacqueline Fátima dos Santos. Intercambiando experiências na formação continuada de professore/as a partir de uma perspectiva centrada na escola. **VI REDES**, Rio de Janeiro, 2011.

ARAÚJO, Mairce; PÉREZ, Carmen L Vidal; TAVARES, Maria Tereza G. Alfabetização Patrimonial: ferramenta teórico-prática para a formação de professor@s. In: _____. **Memórias e patrimônios:** experiências em formação de professores. RJ: ASDUERJ, 2009.

ASSIS, Machado de. **Memorial de Aires**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1985.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.

DELORY-MOMBERGER, Cristine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, USP, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: LP&M, 2000.

_____. **As palavras andantes**. Porto Alegre: LP&M, 1994.

FOX, Men. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-Book, 2005.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras:** arma e sonho na escola. Rio de Janeiro: Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, jan./abr. 2002, n.19, p. 20-28.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

MORAIS, Jacqueline de F Santos; ARAÚJO, Mairce S; PRADO, Guilherme V. T. Extensão e formação docente na escola: projetos em diálogo. **Extensio**, Florianópolis, v. 9, p. 91-105, 2012.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista de Pesquisa Histórica**, São Paulo, n. 10, p. 1-178, 1993.

PARK, Margareth. B (org.). **Memória, Formação de Professores, Patrimônio de Educadores, Meio Ambiente**. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2003.

PRADO, Guilherme V Toledo; ARAÚJO, Mairce; MORAIS, Jacqueline de F dos Santos. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. **VI ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE COLECTIVOS ESCOLARES Y REDES DE MAESTRAS Y MAESTROS QUE HACEN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DESDE LA ESCUELA**. Córdoba, Argentina, 2011.

PRADO, Guilherme V Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo (Org.). **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Rio de Janeiro: ed.34, 1995.

SARAMAGO, José. **O evangelho segundo Jesus Cristo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.