

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NICELMA RODRIGUES DE SOUZA LINO

MINHA HISTÓRIA DE LETRAMENTO

CAMPINAS
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NICELMA RODRIGUES DE SOUZA LINO

MINHA HISTÓRIA DE LETRAMENTO

Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia - Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia.

CAMPINAS
2006

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

L649m Lino, Nicelma Rodrigues de Souza
Minha história de letramento : memorial de formação / Nicelma Rodrigues de Souza Lino. – Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF).

1. Trabalho de conclusão de curso. 2. Memorial. 3. Experiência de vida. 4. Prática docente. 5. Formação de professores. I. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-536-BFE

...a todos aqueles que fazem da educação não uma forma de ganhar a vida, mas uma maneira de vê-la nos olhos de quem aprende...

Às minhas filhas que me mostraram
que ninguém é tão jovem que não
possa ensinar e nem tão velho que
não possa aprender...

Aos meus pais que me ensinaram
que a alegria está na luta, na
tentativa, no sofrimento envolvido e
não na vitória propriamente dita.

“Como decifrar pictogramas de há dez mil anos se nem sei decifrar minha escrita anterior.”

Carlos Drummond de Andrade
“O Outro”

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
TRAJETÓRIA	02

Fuga da Pré-Escola	02
Ensino Cartilhesco	05
Magistério	10
Universidade	12
REALIZAÇÕES	
2.1 Na Sala de Aula	14
VENTOS DA MUDANÇA	21
3.1 A Dor.....	21
3.2 Novos Rumos – PROESF	23
3.3 Novos Conceitos e Perspectivas	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28

APRESENTAÇÃO

As reflexões sobre a minha prática profissional serão delineadas no plano das concepções, em memória ao trabalho que realizava no momento em que uma patologia crônica afastou-me do exercício efetivo como professora de Educação Infantil. O plano das concepções refere-se à aplicabilidade dos conhecimentos da Universidade na minha retomada profissional em momento oportuno.

A possibilidade de escrever me inquietou e contraditoriamente me surpreendeu, pois vasculhei caminhos de acertos e deslizes que mudaram todo o contexto da imagem refletida por anos e que emergiram, por vezes, transfiguradas e principalmente transformadas pelas reflexões, reorganizações e abandonos de conceitos, apontando novas possibilidades de continuidade profissional no futuro.

O resgate da memória partiu da minha trajetória escolar no que tange à escrita. Com o firme propósito de elucidar os caminhos percorridos no meu processo de alfabetização, contraponho a minha atuação profissional situando-a ao contexto histórico que vivi e relacionando-o com a experiência do PROESF.

1. TRAJETÓRIA

1.1- FUGA DA PRÉ-ESCOLA

Sou a caçula de seis irmãos e aprendi desde cedo a dividir tudo, das roupas aos livros. Dessa parceria nasceu o meu gosto de brincar de professora, observar o movimento do lápis estabelecendo contornos indecifráveis ao meu entendimento sobre o papel e ganhando certa uniformidade sobre a rigidez das linhas dos cadernos compartilhados com os irmãos mais velhos.

Nasci em Cristina no ano de 1967, cidade minúscula no interior de Minas Gerais, onde tradicionalmente em toda família existe no mínimo um professor. Minha mãe nunca se esqueceu desse legado e mesmo mudando para Campinas, quando eu tinha apenas um ano de idade, fui escolhida para representar a família nesse quesito.

Possuíamos, em casa, um pequeno acervo de livros composto por uma coleção vermelha de mini-livros de Machado de Assis, uma Enciclopédia Barsa, um exemplar de Pinóquio, livros do programa de admissão e uma surrada “Cartilha Sodré” que, impreterivelmente recebia uma nova “encadernação” com papel de pão e cola grude (feita com água e farinha de trigo) sempre que alguém da família ingressava na primeira série do Grupo Escolar.

Minha expectativa em relação ao ingresso na escola foi desilusão completa. Aquele espaço desconsiderava a infância como uma condição da criança e seu conjunto de experiências vividas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais.

Contrariando minha perspectiva eufórica de iniciação escolar, em 1973 permaneci apenas 3 meses na pré-escola. Caminhava pouco mais de um quilometro de mãos dadas com minha irmã, dois anos mais velha que eu e ao me despedir dela chorava compulsivamente até a hora da saída, quando minha mãe retornava do trabalho.

A pré-escola que frequentei atendia ao binômio educação e assistência e era voltada às crianças de mães proletárias, como a minha, no período da infância moderna (1950 a1970) caracterizado, também, pelos movimentos de liberação da mulher e reconhecimento da criança como ser importante dotado de necessidades educativas e sociais . A proposta era assistencialista e reforçava a necessidade de organizar seu

espaço para garantir o educar no sentido que a criança pudesse desenvolver suas competências e sociabilidade.

...em substituição ao que era esperado da família burguesa, uma extensão da mulher trabalhadora, disciplinando-a para o tempo e ritmo do capital para ser o futuro da nação e dando conhecimento que precisaria na fase adulta como produtora de trabalho a serviço do capital. (FARIA,1995, p.38)

A produção era voltada ao adultocentrismo, dominando a cultura das crianças desconsiderando o componente lúdico, restringindo o tempo e o espaço. Minhas indagações eram desprezadas e o confinamento no período integral era imposto por uma rotina militar para alimentação, sono e atividades descontextualizadas, causando-me uma falta de pertencimento e identidade, culminando em um verdadeiro desastre à minha iniciação escolar.

O educar contemplava o modelo da pedagogia tradicional, iniciada no século XIX com os jesuítas e apoiada na sociedade burguesa ,onde o papel da educação é efetivado pela transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, a organização da escola é feita por classes com um professor cujo papel é centralizador e transmissor do saber e os alunos são receptores dos conteúdos.

Tive a felicidade de escapar depois de um curto período, que na minha ótica pueril,que representou uma eternidade, quando minha mãe perdeu o emprego e automaticamente a vaga. Evadi-me...

A infância é um conceito construído pela sociedade em determinado momento histórico, assim a criança tem seu valor como sujeito dependendo da conjectura de determinada época , de como é vista pelo adulto.

No Brasil, antes da Constituição de 1988, a questão da vida infantil era vista sob a mira do amparo e da assistência.A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9394/96 incorporou a necessidade da Educação Infantil sob o signo do Direito e sob a figura do dever do Estado, traduzindo algo que a sociedade perseguiu para tentar resolver questões como a diminuição do abandono, do trabalho infantil e da mortalidade.

Nessa trajetória de sensibilização para tais problemas, a concepção de aprendizagem mais difundida nos discursos oficiais é a da Educação Infantil como alternativa para resolver os problemas de evasão e repetência no Ensino Fundamental e disparidades sócio-econômicas culturais existentes no país de maneira rígida e controlada. Na minha experiência profissional,em geral, na concepção dos pais, a

Educação Infantil é um local no qual a criança não deve trabalhar nem aprender, mas brincar e se divertir, apenas ocupar o tempo.

Assim como a sociedade não define com precisão os limites de atuação do trabalho pedagógico na Educação Infantil frente às pressões políticas e expectativas sociais, fica difícil encontrar uma identidade própria cujo compromisso real esteja em acordo com as necessidades da comunidade.

1.2- ENSINO CARTILHESCO

“A escola de 1º grau, além de pajem e ama de leite, é uma espécie de obrigação moral de pais e governantes; esses carcereiros da liberdade infantil”(MICELI, 2000, p.105).

Aos seis anos, em 1974, matriculei-me sozinha no Ensino Fundamental. Começava aí minha trajetória solitária na jornada da educação. Digo solitária porque na maioria das vezes a vida escolar é um monólogo onde se perpetua o conhecimento fragmentado, compartimentado e totalmente distanciado dos reais anseios e necessidades que eu carregava na minha pueril e fantasiosa expectativa frente ao conhecimento.

Soube pelo burburinho da vizinhança que milagrosamente haviam sobrado vagas para primeira série e estavam matriculando crianças que completassem sete anos durante o ano letivo a ser iniciado. Não tive dúvidas. Apossei-me da certidão de nascimento, fui até a escola e após longa espera na fila assegurei minha vaga deixando para minha mãe a responsabilidade de oficializá-la posteriormente.

Essas memórias sinalizam experiências do passado que agora podem ser contempladas às idéias atuais que constituí ao longo do curso. Nesse momento reflexivo entendi que mesmo não sabendo ler, a minha ação educacional foi precedida de uma reflexão sobre mim mesma, uma análise do meu meio de vida, demonstrando que naquele momento eu já iniciara o meu processo de alfabetização como instrumento de luta para reverter à situação, para sair de uma consciência ingênua para uma crítica.

Eu nada conhecia sobre abordagem histórico cultural de Vygotsky em que a formação dos conceitos é definida por uma operação intelectual que é dirigida pelo uso da palavra-linguagem

...o aprendizado, em geral, precede desenvolvimento das funções psicológicas superiores e é de natureza social e cultural, dependendo da relação com outro e da apreensão dos conteúdos culturais.(VYGOTSKY, 1998, p.143).

Abordando e refletindo sobre essas memórias pude aprender um pouco da complexidade das questões educacionais atuais e entender o momento histórico no qual se situou o meu ingresso na educação formal.

Sobraram vagas no Ensino Fundamental em função da política distributiva promovida pela Reforma de Ensino de Primeiro e Segundo Graus que estendeu a escolaridade obrigatória até quatorze anos, dando respaldo às exigências do Banco Mundial - criado em 1944 junto com o FMI (Fundo Monetário Internacional) como resultado da preocupação com o estabelecimento de uma ordem internacional depois da Segunda Guerra Mundial.

De acordo com as considerações da aula do Prof.Dr. José Luís Sanfelice, do Departamento de Filosofia da Faculdade de Educação da UNICAMP, em 24 de março de 2001, nos anos setenta, o Banco Mundial assume uma política diversificada de empréstimos, cujo caráter ideológico era reduzir a pobreza e combater o analfabetismo. Os empréstimos aos países estavam atrelados à concepção de uma educação para adquirir comportamentos e atitudes formando trabalhadores moldados a atender os meios de produção exigidos pelo mercado e formar consumidores dos produtos industrializados importados.

A entrada avassaladora de milhões de alunos estimulou a educação básica por meio do livro didático, privilegiando-o por se tratar de recurso de baixo custo e auto-instrutivo, transformando-o em currículo efetivo que orienta passo a passo o ensino oferecendo ao aluno e ao professor todas as respostas, reservando aos docentes um papel secundário de mero condutor das atividades e reproduzidor de textos limitando seu crescimento e formação profissional.

A educação brasileira tornou-se refém dos projetos de desenvolvimento econômicos externos uma vez que nossas políticas sócio-educacionais não atendiam as demandas sociais e os recursos eram insuficientes.

As instituições educacionais fragilizaram-se possibilitando que outros países como os Estados Unidos traçassem suas diretrizes mantendo-nos na posição de dominados, marginais e subservientes, desqualificando o Magistério.

Depois de efetuar a matrícula um novo desafio se instalou. Como conseguir um uniforme, material didático e o lanche para levar para a escola? Também não poderia esquecer das fitas acetinadas para os penteados da época: Maria Chiquinha, trança, rabo-de-cavalo e Santa Terezinha.

Meu pai era pedreiro e minha mãe vendedora autônoma, nenhum deles tinha ainda carteira assinada e morávamos de aluguel. Minha família vivia com dignidade e o

nosso sonho de consumo maior era o da casa própria e pagar as prestações do aparelho de televisão e da geladeira. Como não sobrava nada do orçamento doméstico a saída era contar com os irmãos que vendiam o limão que tínhamos em abundância no nosso amplo quintal.

Finalmente, consegui uma pequena fortuna para não fazer feio na escola. O uniforme era composto de saia xadrezinho preto e branco, camisa branca de tergal, meias $\frac{3}{4}$ brancas e sapatos pretos muito bem engraxados. O material didático limitava-se a dois cadernos brochura – um para a sala de aula e outro para lição de casa - alguns lápis de cor, lápis grafite, borracha, com um pouco de sorte um apontador que poderia ser substituído por uma lâmina Gillette e a Cartilha Sodré impecavelmente encapada.

Mal dormi esperando o primeiro dia de aula. Estudava no período da manhã. Minha professora da 1ª Série chamava-se Iraídes, vestia-se com elegância com blusas de linha ou cambraia, saias em tons sóbrios abaixo dos joelhos, meias finas e sapatos de saltos quadrados com fivelas prateadas. Olhava-me com um misto de autoridade demonstrando saber e ternura.

Cheguei à escola sabendo muitas coisas, querendo compartilhar minhas experiências, mas o nó do cotidiano escolar já havia se instalado naquela instituição situada no bairro Taquaral, em Campinas, cuja arquitetura era similar ou quase idêntica ao Quarto Distrito Policial daquela região e ao Hospital que ficava na área central.

Em relação ao espaço físico, a sala de aula era limpíssima. Sentávamos em carteiras fixas de madeira, enfileiradas, onde embaixo acondicionávamos o material. Os primeiros lugares eram reservados aos alunos de famílias de comerciantes abastados que levavam flores e presentes para a professora ou, ainda contraditoriamente, aos com dificuldades de aprendizagem que ficavam na mira da porta de entrada para a diretora e inspetora de aluno os reconhecerem de longe.

O ensino era cartilhesco com ênfase no código escrito, na repetição silábica, no erro e um processo de ensino voltado para a transmissão de conhecimentos (educação bancária) onde o professor deposita os conhecimentos e os alunos se apropriam deles.

A professora começou a ensinar primeiro as vogais, depois as consoantes, o alfabeto e por último as famílias silábicas. Os recursos didáticos eram limitadíssimos: lousa, giz, apagador e algumas gravuras de natureza morta as quais éramos obrigados a reproduzir por meio de desenho ou por escrita.

O conteúdo era transcrito na lousa em letra cursiva sobre linhas que imitavam o caderno e, para meu infortúnio, fui repreendida logo nos primeiros dias na frente de todo mundo, em alto e bom som:

- “Copie do jeitinho que está na lousa, sem as pautas!”

Eu copiava, inclusive as linhas, e ela arrancava bruscamente as folhas do meu único caderno atirando-as no cesto de lixo. Só mais tarde compreendi que as linhas significavam pautas para a professora.

Essas reflexões em torno da minha aprendizagem aliadas à disciplina * “Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa” me auxiliaram, na prática, para compreender que a escola deve fazer do ensino do Português uma forma de o aluno compreender melhor a sociedade em que vive, o que esta sociedade almeja de cada um lingüisticamente e o que podemos fazer usando essa ou aquela variedade da língua.

Consegui entender que, assim como aconteceu comigo, quando a criança ingressa na escola pode ocorrer uma negação ao seu dialeto. Se ela for pobre sofrerá discriminações quanto ao seu modo de falar, aniquilando sua identidade e seus conhecimentos prévios

...para os alunos que já falam o dialeto de prestígio, aprendê-lo se constitui numa tarefa relativamente simples, mas para quem fala alguma variedade estigmatizada do português, será um trabalho tão grande quanto aprender uma nova língua (CAGLIARI, 1984, p.42).

Felizmente, não apresentei grandes dificuldades em aprender. Apenas ficava quieta, mesmo não entendendo o que a professora dizia, com medo de ser rotulada de burra ou preguiçosa, adjetivos largamente aplicados a quem ousava pedir explicação fora de hora.

Meus verdadeiros professores foram meus irmãos mais velhos, pois brincávamos de escolinha religiosamente todas as tardes no quintal da minha casa. Ali sim eu dominava, experimentava, ousava e descobria sempre um jeito novo de me superar e ser feliz.

Nessa educação difusa eu detinha razoável grau no domínio da escrita e já na 4^a série fui convidada pela nossa comunidade para auxiliar na alfabetização de adultos:

* Ministrada pela Assistente Pedagógica Michele Schlögh no primeiro semestre do curso PROESF.

Mobral. Tive a minha primeira experiência profissional descompromissada e prazerosíssima.

Sentia-me feliz por partilhar o que sabia com aquelas pessoas mais velhas, com tanta bagagem cultural, e cuja vida excluía do ensino formal. Elas retribuíaam contando-me muitas histórias que me incentivaram, sem que eu me desse conta, o gosto pela leitura e escrita agregando valor real e significativo.

Nesse contexto concluí minha empreitada no Ensino Fundamental regular, obrigatório e gratuito. Passei por essa esteira de produção em massa e conhecimento sem nenhuma reprovação e até com certa qualidade no produto final, uma espécie de seleção social classificatória, extratificadora: “ALFABETIZADA COM LOUVOR”, estampado no meu diploma da 4ª série.

Ao final da oitava série, meus hormônios de adolescente contestadora causaram desconforto na classe e na escola. O * Conselho Escolar decidiu que eu deveria ser transferida compulsoriamente para prosseguir o Ensino Médio em outra instituição, por falar demais, atrapalhar as aulas e dar mau exemplo aos outros alunos.

Na verdade, eu era a mais nova da sala, nunca havia repetido o ano ou ficado de recuperação e aprendia com facilidade. O meu desejo real era chamar a atenção e fazer parte do grupo, uma vez que todos eram mais velhos que eu.

Minha mãe foi chamada à escola onde recebeu várias críticas sobre meu comportamento dito subversivo e fui comparada aos meus irmãos que tiveram conduta irrepreensível. Em casa, ela conversou demoradamente comigo e disse que se sentia aliviada de certa forma, pois tal transferência garantiria a minha entrada no Curso de Magistério, pois a escola que eu frequentaria no próximo ano oferecia essa formação a partir do segundo ano do Ensino Médio.

*

Conselho Escolar também conhecido como colegiado, é formado por representantes da escola, pais e alunos. Suas principais atribuições são traçar diretrizes e metas para a escola, propondo soluções para questões administrativas e pedagógicas e definir as prioridades para aplicar recursos. O seu objetivo deve ser democratizar a gestão escolar.

1.3 – MAGISTÉRIO

Se neste caminho existe um coração, então vá em frente.
Dom Juan Matus

Sou filha da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus de 1971, que estendeu a escolaridade obrigatória até os quatorze anos, desembocando não mais nos cursos preparatórios superior-clássico e científico, mas sim criando uma infinidade de cursos profissionalizantes de 2º grau que pretendiam restringir o acesso maciço das classes populares ao Ensino Superior.

Ingressei no Curso de Magistério com forte desejo de tornar-me professora mas também admoestada pela política educacional do Ensino Profissionalizante. Meu propósito de atuar na escola era para entender como se dá à educação em cada momento histórico e me reconhecer como ser produtor de cultura, passível de questionar a instituição em relação ao nível sistema e não ficar de braços cruzados esperando a mudança no modo de produção em que a educação estava contextualizada. Meu objetivo maior era transformar minha realidade e ser capaz de não atuar como mera reprodutora da ideologia dominante, principalmente no que tange a leitura e escrita.

A paixão pela vida e o incentivo da professora de Literatura, Ana Negri, aguçaram ainda mais o meu gosto pela leitura. Ela me emprestava romances clássicos e variados e conversávamos demoradamente sobre os personagens, as paisagens, as entrelinhas e intenções dos autores sempre que podíamos no ponto de ônibus no retorno da escola.

No transcorrer do curso ia ficando desacreditada de todas receitas e teorias sobre aprendizagem que eram despejadas de formas inteligíveis e incompreensíveis ao meu entendimento.

Ficava apavorada com a proximidade da formatura, pois logo estaria reproduzindo o sonho da minha mãe:

...ser mulher e tornar-se professora... uma trajetória que começa na infância, passa pela adolescência e juventude e chega à idade adulta, e onde influências variadas tiveram e ainda têm lugar. Família e escola são espaços onde se educa e se constrói mais adiante, a professora. (CATANI, 1990, p. 39).

Felizmente tive meu primeiro contato com a pedagogia de Paulo Freire, cujas idéias são um grande referencial teórico para uma *“proposta crítico radical de*

alfabetização visando um processo educativo que possibilite o desenvolvimento da consciência ingênua em direção à consciência crítica”. (FREIRE, 1997, p.45).

Freire(1984), falava das mesmas perspectivas que eu tinha para a educação mas não conseguia aplicar. Isso me causava inquietação quanto ao processo educativo a que fui submetida. Entendia esse processo como um ato político, uma ação que resultaria em relação de dominação ou de liberdade entre as pessoas.Mas como transgredi-lo e colocar em prática? *“Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”* (FREIRE, Paulo, 1997, p.45).

O tempo que cursei Magistério foi ímpar. Fiz muitas amizades e aprendi,também, várias técnicas de artes manuais pois, tal destreza estava vinculada ao ofício de professora. Também vibrei com os preparativos da formatura, que incluiu um anel de esmeralda verde – primeira jóia que recebi de meus pais.

Contudo, o curso oferecido foi muito limitado. Na maior parte do tempo fazíamos pastas com moldes de desenhos de datas comemorativas e de atividades de prontidão (bolinhas, cobrir tracinhos, completar pontilhados, etc) em detrimento às atividades mais relevantes como planejamentos de aulas e exposições de trabalhos baseados no interesse da criança. Hoje compreendo que essa contradição pode ser pontuada pelo fato de que nesse período havia uma polêmica dos métodos de ensino, uma transição entre o método tradicional e o tão famoso construtivismo,que não é um método e nem técnica pedagógica; é um paradigma (teoria) aberto para ajudar o sujeito a construir experiências que possam ajudá-lo a resolver problemas por meio da transformação do que já se conhecia.

A certificação implicava também em cumprir estágios em sala de aula. Era chamado de regência e passei horas infindáveis observando as professoras dando aulas da mesma forma em que fui alfabetizada. Com raras exceções, o interesse da criança era irrelevante.Com efeito pude refletir sobre tais observações e vislumbrar uma possível ação pedagógica futura.

Eu esperava mais a cada ano, a cada disciplina. Infelizmente, ao concluir o Curso de Magistério não me enxergava como profissional da educação. Sentia medo e frustração. Acreditava que não daria conta e não queria transferir o legado que a mim fora imposto.

1.4- UNIVERSIDADE

Na década de 80, os países desenvolvidos experimentavam um rápido processo de intercomunicação e interdependência de suas economias. O Brasil seguia o ritmo e a natureza do desenvolvimento do conjunto das formações sociais capitalistas contemporâneas

...a competitividade do mercado acirrou-se obrigando as empresas a buscar uma produção qualitativamente eficaz, flexível, maior e concomitante com menor custo trabalhista e de capital. Enfim, tornou-se imprescindível readaptar os sistemas de gestão e organização do trabalho. (QUEIRÓZ, 2003, p.125).

A globalização das economias induziu à descentralização e a desconcentração do processo de produção. A palavra chave no capitalismo era a flexibilidade organizacional, que:

...deve também corresponder a uma flexibilidade educacional. Novas competências em consonância com a estrutura de trabalho qualificado, fazem-se necessárias em função da introdução de novas tecnologias (OLIVEIRA, 1995, p.24).

Nesse contexto histórico, em 1985, após concluir o Magistério, consegui passar pelo afunilamento do sistema escolar que na sua forma estrutural privilegia o acesso das classes sociais mais beneficiadas. O mercado de trabalho já apontava às novas demandas de qualificação do trabalhador. Resolvi cursar “Comunicação Social” em Jornalismo, não para ser jornalista na acepção da palavra, mas para tentar buscar subsídios no domínio da escrita para trabalhar como professora.

Como participei de um modelo autoritário de educação, onde o aluno não fazia parte do processo de aprendizagem, sendo a leitura e a cópia mecânica de conteúdos determinados à priori prevaleciam sobre quaisquer outras expectativas mais críticas, o fantasma da inibição da minha escrita espontânea significativa, contraditoriamente, tornou-me uma leitora ativa, talvez para contestar e ou revidar a condição menor que insistiam em formar nas classes menos favorecidas. Mesmo dentro das limitações dos recursos de tempo e econômicos, lia muito, mas nunca conseguia me sobressair nas

redações por ficar sempre buscando o rigor das normas ortográficas e gramaticais. A inspiração se esvaia.

...Até agora a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar (...) ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (...) Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza dos seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo, no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música. (VYGOTSKY, 1998, p.140).

Como era possível? Eu já tinha dezoito anos de idade, dos quais treze freqüentando a escola, mas não conseguia da maneira que sonhava comunicar o que sentia por meio da escrita. Conclui que possuir o controle das formas ortográficas foi conveniente para passar nas provas e até no vestibular, mas um desastre para me ensinar a escrever o que pensava.

Eu pretendia dar aulas e estudar a noite, mas só consegui aulas eventuais no Estado, cujo pagamento nunca recebi. Como a faculdade era privada tive que abandonar o Magistério e garantir minha sobrevivência econômica em outros segmentos de mercado.

Fui bancária, representante comercial, estagiária na Folha de São Paulo e empresária. Era bem remunerada, mas sentia um forte desejo de retomar o Magistério, descobrir na prática a inquietação que ecoava no meu íntimo, semeada pela leitura de Paulo Freire: *“Antes de ensinar uma pessoa a ler as palavras é preciso ensiná-la a ler o mundo”*. (FREIRE, 1981, 84.)

No momento em que escrevo essas memórias, sou capaz de relacioná-las com minha prática e entender as idas e vindas no processo de alfabetização e compreender melhor as dificuldades dos meus alunos. Isso nos solidariza, nos nivela nos interesses e nos aproxima da perspectiva de não renunciar ao ato de pensar, um dos raros privilégios do homem.

É triste. Na hora de redigir o problema é sempre universal: exteriorizar, ligar, transmitir ou colocar no papel é tarefa difícil. Falta organização mental caracterizada por métodos deficientes de ensino que visam mais aprovar do que ensinar.

2. REALIZAÇÕES

2.1- NA SALA DE AULA

...em nosso íntimo, sabemos o que tem a ver conosco. A paixão fala dentro de nós o tempo todo. É preciso que não prestemos atenção ao rugido das outras ondas e nos concentremos no que sentimos, no que o nosso coração pede. O que realmente gostaríamos de fazer? Onde gostaríamos de estar? A pessoa apaixonada pelo seu objetivo tem muita energia e persistência para se manter sobre a prancha. Se for para encarar um tsunami arruma coragem; se for surfar em marolas, encontra paciência. Ela se entrega e sua vida flui, não importam as condições do mar. (LEILA NAVARRO, 2004, p.12).

Enfim na sala de aula!

Depois de seis anos, o afastamento da esfera escolar despertou em mim uma inquietação que me movia no sentido de decifrar os enigmas da educação, para entender o motivo das lacunas do meu processo de alfabetização, onde a escrita não fora trabalhada de forma significativa, deixando depressões na minha história de *letramento criando um distanciamento enorme entre o desejo de ser professora ou seguir outro caminho.

Em vários momentos no PROESF pude perceber que ao observar as práticas dos professores em sala de aula, inclusive a minha, os modos de agir nem sempre estão articulados aos princípios teóricos:

...O modo como o professor trabalha e lida com a complexidade depende do modo como ele interpreta os acontecimentos. O modo de interpretar depende, por sua vez, da sua história, da sua formação, da sua experiência, bem como do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente. (SmolKa, 2001, p.78).

Em contato com leituras de autores como Sérgio Leite, Isabel Sole, Leda V. Tfouni e Sírio Possenti percebi que durante muito tempo, ser alfabetizado era conhecer as letras do alfabeto. Atualmente só isso não basta para ser competente no uso da língua escrita. A língua não é um mero código para comunicação. A linguagem é um fenômeno social, estruturado de forma dinâmica e coletiva e, portanto, a escrita também deve ser vista do ponto de vista cultural e social. Para dar conta desse

* Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

processo de inserção numa cultura letrada, tal como a atual, utiliza-se atualmente a palavra letramento.

Recém casada, no ano de 1991, pretendia aliar a rotina doméstica a um trabalho de meio período. Prestei concurso na Rede Municipal de Paulínia para Professor I – Ensino Fundamental e Professor de Educação Infantil.

Fui melhor classificada como professor I e admitida para dar aulas de * reforço escolar em um Projeto de Educação Informal – Projeto Sol João Aranha. Eu não tinha a menor noção do que aquilo significava. Tentei aprender.

Essa experiência educativa do tipo não formal ocorria nos horários contrários ao da escola e atendia a população dos bairros periféricos da cidade. O espaço arquitetônico era privilegiado pois foi construído especialmente para tal educação. A construção lembrava o astro Sol com uma arena ao centro e cinco salas de cores variadas. Além disso tínhamos um espaço gramado enorme com muitas árvores, horta e pomar.

Nos reuníamos no início do período, na arena, central para definir as atividades do dia.

Havia um tabu quanto à novidade da educação informal. Alguns a chamavam de educação de improviso por não possuir rotina, certificação e currículo fixos. Isso causava um incrível desconforto. Eu ficava desiludida com as dificuldades que as crianças apresentavam principalmente na leitura e escrita. Tinha um método tradicional muito enraizado na minha formação e reproduzia atitudes das minhas professoras primárias. Todas as teorias do Magistério dançavam na minha cabeça numa complexidade inexplicável. Eu não sabia para que lado correr: lição na lousa, começar pelo cabeçalho, utilizar o alfabeto da Xuxa, treino ortográfico ou por de castigo?

O grupo de crianças era numeroso - às vezes mais de sessenta - na faixa etária de sete a quatorze anos, revelando uma heterogeneidade de interesses e comportamentos. O que fazer? A saída heróica foi estudar e buscar um eixo norteador para motivá-las. Reportei-me a Freinet. Acreditei que o método natural me daria um norte para o trabalho. Comecei a ler tudo sobre ele e me auto qualifiquei como “freineteana”.

* Naquele período e contexto da proposta do Projeto Sol, o reforço escolar era uma atividade pertinente à Educação Não Formal.

Segundo o grande educador francês Célestin Freinet, qualquer criança pode chegar ao domínio da linguagem escrita de maneira natural, isto é, sem passar pelos métodos tradicionais de ensino. As práticas de ensino propostas por Freinet são fruto de suas investigações a respeito da maneira de pensar da criança e de como ela construía o conhecimento. Ele observava muito seus alunos para perceber onde tinha de intervir e como despertar neles a vontade de aprender. *“Mas a criança não avança sozinha a interação entre o mestre e o estudante também é essencial para a aprendizagem.”* (FREINET, 1981, p.48).

Hoje compreendo que nenhum professor, por mais boa vontade que tenha, dorme tradicional e acorda construtivista. Na educação ninguém nos dá fórmulas mágicas a serem empregadas na prática mas, é no cotidiano, com a diversidade de alunos e situações, com os cursos de aperfeiçoamento e muitas reflexões que abriremos nosso caminho diário. *“Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção”* (FREIRE, 1997, apud GADOTTI, 2004, p.45).

O contexto da educação informal permitia-me trabalhar a leitura e escrita sem o rigor clássico. As crianças entravam nas atividades e podiam trazer poemas, desenhos, insetos, ou ainda uma novidade importante que queria contar. Conversávamos e a atividade começava a funcionar coletivamente enquanto os alunos desenhavam ou preparavam textos no limógrafo que, ao final da atividade, eram escolhidos e colocados no livro da vida. Os que tinham dificuldades em escrever pediam para que eu anotasse suas intenções de escrita. Aos poucos melhoravam suas auto estima e ficavam mais confiantes para produzir textos escritos ou orais. A cooperação era fundamental e sempre expúnhamos os trabalhos no mural da escola.

Naquele momento, a teoria de Freinet me deu aconchego e acalmou minha alma. Era como se eu voltasse a ser aluna das primeiras séries e pudesse desvendar o que tinha me estornado da pré-escola, percebendo o que tinha dado errado e que inibia a minha fluência escrita na idade adulta.

Hoje, entendo que eu não era freineteana, apenas a teoria constituiu um novo olhar sobre a prática cotidiana e no modo como eu interpretava os acontecimentos marcados pelo movimento das idéias e questões em um dado momento histórico.

Quando comecei a me identificar com o trabalho no Projeto Sol, fui chamada para assumir cargo do concurso de Educação Infantil e, frente à ameaça de encerramento do “Sol” que se confirmou em 2001, fui para a Educação Infantil e assumi

uma sala na mesma rede. Tentei acumular com uma sala de terceira série do Ensino Fundamental na primeira escola municipalizada da rede. Quase enlouqueci.

Fisicamente e emocionalmente fiquei muito fragilizada, principalmente pela dificuldade que encontrei em transpor o modelo tradicional que eu impunha na busca do controle das formas ortográficas sem considerar a escrita individual dos alunos e não dando tempo necessário à sua análise e decifração.

Eu não queria reproduzir o mesmo modelo arcaico ao qual fui submetida. Senti-me numa ilha hermeticamente fechada dentro da minha sala de aula. Parecia um alienígena. Trabalhava com biblioteca volante, jornais, revistas, gibis, encartes, tendo como parâmetro as minhas conquistas positivas no Projeto Sol.

Nos corredores, ouvia que eu era “metida a boa”. Queria ser diferente e minha sala era barulhenta e bagunçada. Na verdade eu queria tão somente tornar o ensino da escrita mais leve, significativo e vinculado ao cotidiano.

Contrariando as opiniões, as crianças evoluíram muito e os pais passaram a apoiar o meu trabalho. Lembro-me dos agradecimentos do pai do Mauro, da mãe do Fábio e até dos presentes como uma caixa de mandioca em gratidão ao desempenho do Lucas que mal falava no início do ano letivo. Mas, nem todas lembranças e reconhecimentos fizeram-me esquecer uma aluna especial, a Telma. Ela era deficiente auditiva e a “tal da inclusão” a colocou no meu caminho. Ainda hoje me lembro com frustração, pois sua permanência na sala restringia-se apenas a copiar os conteúdos da lousa e eu apenas respondia com sinal de positivo.

Sucumbi. Abandonei o Ensino Fundamental. Não queria mais saber daquilo. Felizmente em Paulínia éramos bem remuneradas e eu pude exonerar-me, optando por meio período na Educação Infantil.

A opção em trabalhar com crianças menores e o fato de ter sido mãe colaboravam no entendimento do processo de alfabetização. Queria “pegar o fio da meada” desvendar, talvez, o que tinha me estornado do Ensino Fundamental, o que tinha dado errado na minha escolha profissional, se havia algo errado no sistema educacional ou se o fracasso deveria ser atribuído só a mim. “*Os professores não aprendem o correto nas escolas de formação, mas em geral têm bom senso, o que torna o processo de ensino menos trágico...e os erros passam de geração em geração*”.(CAGLIARI, 1984, p.78).

No início do meu trabalho como professora na Educação Infantil havia uma tendência muito forte na preparação das crianças para a primeira série do Ensino Fundamental. Como trabalhava numa cidade relativamente pequena conseguia acompanhar informalmente os avanços da maior parte das crianças no Ensino Fundamental.

Era comum ouvir que uma ou outra professora eram boas se a maioria das crianças saíssem do Ensino Infantil lendo ou escrevendo. Para dar conta dessa escolarização precoce trabalhei no sentido vertical atribuindo poucos sentidos às atividades. Os procedimentos eram rotineiros privilegiando as atividades mimeografadas, materiais de pintura pobre, brinquedos estragados, espaços limitados e horários rígidos.

Essa minha fase profissional foi de pouca reflexão e todo o cotidiano escolar causava-me angústia e reportei-me tanto às lembranças amargas da minha trajetória escolar, quanto às promissoras. Nesse conflito evidenciou-se o meu desejo em transformar o mundo e para isso fazia-se necessário primeiro transformar a mim mesma. Isso implicou a não resistência em embarcar na viagem do descobrimento, não apenas para procurar novas paisagens mas sim em ter novos olhos.

Esse novo olhar coincidiu com o advento da proposta construtivista, segundo a qual, a oportunidade de vivências ajuda o sujeito a construir relações que contribuem para a resolução de seus conflitos, incrementando minha prática pedagógica pela transformação do que eu já conhecia, pois na aprendizagem construtivista, quem aprende transforma-se em professor de si mesmo.

Na Prefeitura passamos a ter reuniões de estudos e encontros sobre o PROEPE – Programa de Educação Pré-Escolar de 1º Grau (estudos decorrentes da pesquisa de EMÍLIA FERREIRO e ANA TEBEROSKY, sobre a teoria de Piaget).

Esses estudos justificavam a divulgação, no Brasil, do trabalho pioneiro de Emília Ferreiro sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças argentinas e mexicanas. Apoiada em teorias psicolinguísticas, desenvolveu uma pesquisa inovadora no mundo, na qual a escrita está inserida em diversos contextos, vários tipos, formas, tamanhos e cores. Estes detalhes ou configurações constituem importantes elementos de leitura, os quais as crianças procuram organizar influenciando, inegavelmente, a condição de vida dessas crianças no processo de elaboração e construção do conhecimento do mundo.

...o conhecimento construído pelo homem é resultado do seu esforço de compreender e dar significado ao mundo. Nessa tentativa de interação e compreensão do meio, o homem desenvolve equipamentos neurológicos que facilitam o funcionamento intelectual. (FARIA, 1995, p.100).

Tínhamos que trabalhar de forma diversificada em sete cantos, cada canto (mesa) uma atividade diferente. Era uma confusão. Diziam que a criança tinha que se tornar “autônoma” mas nós professoras entendíamos que autônoma era fazer o que tinha vontade.

O tempo foi me dando mais segurança ao desenvolvimento do meu trabalho, sempre esbarrando em modelos de gestão autoritários demais, falta de participação e apoio dos pais, alunos com necessidades especiais e apoio pedagógico deficiente.

Tudo isso fez da minha prática profissional um desafio permanente mas ainda incapaz de me fazer abrir mão definitivamente da crença que existe um conhecimento confiável a respeito do mundo e que cabe ao professor transmitir.

Essa concepção construída ao longo da minha formação aliada à rigidez imposta pelo sistema acabou se transformando em angústia, tornando ao longo dos anos o meu trabalho por vezes emperrado e monótono.

Confesso que pensei em mudar de profissão, principalmente porque no Brasil a Educação Infantil é vista como descomprometida e desqualificada. Os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos são inferiorizados e até discriminados: *“Embora a educação infantil seja parte integrante da educação básica, sua especificidade é pouco reconhecida, para não dizer que é desconsiderada”*. (NASCIMENTO, 1999, p.107).

Atualmente compartilho a idéia com Perrenoud (1993), que Magistério é uma profissão na qual aos professores não é imposto um modelo único de organização de trabalho. Cada um procura seu próprio modelo tendo em vista seu ritmo pessoal, sua concepção de trabalho, a relação entre preparação e improvisação, o seu gosto pela planificação e sua eficiência nas diversas tarefas. Sua dispersão só diz respeito a ele mesmo. Alerta o autor para a falsidade dessa autonomia, pois não é resultante de uma reflexão responsável sobre a profissão, que possibilite uma identidade profissional pautada numa prática exigente e prazerosa.

A VERDADE

A porta da verdade estava aberta,
Mas só deixava passar
Meia pessoa de cada vez

Assim não era possível atingir toda a verdade
Porque a meia pessoa que entrava
Só trazia o perfil da meia verdade
E a segunda metade
Voltava igualmente com o mesmo perfil.
E os meios perfis não coincidiam

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
Onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
Diferentes uma da outra

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada uma optou conforme
Seu capricho, sua ilusão, sua miopia

Carlos Drummond de Andrade

3. VENTOS DA MUDANÇA

3.1- A DOR

Em abril de 2002 recebi um diagnóstico de uma patologia reumática crônica que me afastou parcialmente do cotidiano escolar e mudou significativamente os rumos da minha vida sob os aspectos pessoal e profissional.

Fez-se necessário administrar a emoção buscando a mansidão e a tranquilidade na tentativa de superar essa dor nos sentidos físico e emocional. Eu que por tantas vezes referi aos meus alunos como “alunos problema” tornei-me, involuntariamente, “professora problema”.

Em agosto de 2003, pós-recesso escolar, fui encaminhada para remanejamento de função, ou seja, efetivamente banida da Educação Infantil.

Logo eu, que naquele ano contabilizaria 12 anos de profissão e meia dúzia de formaturas na Educação Infantil, nem sequer fui convidada em dezembro do ano corrente a assistir a apresentação da turma que eu conhecia desde o primeiro ano de ingresso na *EMEI. Logo eu, que trabalhei com dores por longos períodos, braço imobilizado em Festa Junina e até mesmo com minha filha nos braços quando a creche que ela frequentava foi assaltada e não houve atendimento. Logo eu, que por muitas vezes retirei recursos do meu orçamento pessoal para investir em material didático.

Sentia-me oprimida, marginalizada e incompreendida. Toda minha prática pedagógica foi aniquilada. O sentimento de pertencimento àquele universo escolar, a ilusão da educação romântica que recebi como filha dos anos 60, o fato de ter minhas filhas estudando naquela unidade, nada disso atenuou a decisão: a minha limitação física extirpou a minha atuação profissional tornando-me, aos múltiplos olhares, menos professora das que estavam em exercício efetivo da profissão.

Eu que durante muitos anos tive a ilusão de que não fazendo mal a ninguém, cumprindo meu “sacerdócio”, apresentando no prazo todas as avaliações, planejamentos e seguindo à risca o Projeto Político Pedagógico seria aprovada, vi a máscara cair.

Caiu a ilusão quando descobri, meio tarde, que não era bem assim: tantos não gostam de nós sem que nada façamos. Por antipatia gratuita, aversão à nossa maneira de

*Escola Municipal de Educação Infantil.

ser, imagem que representamos ou reflexo do grupo ou condição social em que vivemos, serviu como uma espécie de preparação de ganhar tempo para um novo olhar. O mesmo olhar que deixei de debruçar sobre meus alunos por tantas vezes quando me achava detentora do conhecimento.

3.2- NOVOS RUMOS – PROESF (PROGRAMA ESPECIAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO).

“Essa história que ouvimos por aí sobre adaptar-se à mudança não é apenas idiota, mas também perigosa. A única forma de lidar com a mudança é criá-la”. (Peter Drucker)

Confesso que depois de doze anos como professora na Rede Municipal de Educação Infantil, na Prefeitura de Paulínia, sentia-me inclinada a experimentar novas empreitadas profissionais, até para dar um tempo na rotina estressante de jornada dupla e ouvir novos sons diferentes dos que ecoavam no cotidiano da Educação Infantil.

Nesse contexto fui submetida à avaliações diversas, tanto médicas quanto para medida de desempenho profissional. Fui inserida na Seção de Creches na área administrativa, percorrendo várias unidades que amenizaram minhas limitações físicas povoando meu íntimo na busca por novos saberes. Conforme Freitas:

...a idéia de avaliação que daí deriva é a medida da eficiência. Por isso a avaliação acaba sendo uma correlação entre custos e rendimentos, privilegiando os produtos e resultados, que se quantificam e permitem comparações (FREITAS, 2000, p.29).

Surpreendi-me com o traquejo nas práticas administrativas e em julho de 2003 ingressei no *PROESF motivada por um ensino de qualidade, diversificado e reflexivo, que pudesse ser a porta de entrada para a direção escolar e resolver de vez a questão da saúde, ao mesmo tempo virando a página de efetivamente ficar na sala de aula.

Uma tentativa de jogar uma toalha naquela dor e ocultar a imagem para nunca mais precisar pensar naquilo.

Foi como criar para uso próprio um processo anestésico, uma paralisia na existência docente, mas contraditoriamente, a intenção seguiu na contra-mão e me fez assumir os desafios de uma nova empreitada.

Tirar os véus apesar dos pavores de enxergar a verdade: como poderia colocar a minha competência a serviço da transformação?

* Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas

3.3- NOVOS CONCEITOS E PERPECTIVAS

Então escrever
É o modo de quem tem a palavra como isca:
A palavra pescando o que não é palavra.
Quando essa não palavra morde a isca,
Alguma coisa se escreveu.
Uma vez que se pescou a entrelinha,
Podia-se com alívio jogar a palavra fora.
Mas ai cessa a analogia:
A não palavra, ao morder a isca, incorporou
O que salva então é ler “distraidamente”.
Clarice Lispector

Rememorando minha trajetória escolar fui capaz de situar-me no tempo e no espaço, traçando paralelos e congruências com os conhecimentos com os quais tive contato no PROESF. Nesse registro fui capaz de criar uma sensação de pertencimento e identidade com o momento histórico no qual construí a minha formação educacional, principalmente no contexto da escrita. Um diagnóstico da minha realidade educacional resignificando conteúdos.

Compreendo que o meu processo de alfabetização não foi só meu mas, de uma geração cujos espectadores foram marcados pelas políticas neoliberais onde o Estado é,na maioria das vezes, neutro.

Assim,na educação, a desigualdade da qualidade do ensino público e privado é atribuída às aptidões inatas. O Estado acaba por marginalizar quem não se apropria do conhecimento atribuindo ao próprio indivíduo o seu fracasso frente às políticas sociais e educacionais.

Recordo-me de uma Aula Magna com o Prof. José Luís Sanfelice onde ele disse que havia uma parte da comunidade acadêmica da *UNICAMP que não via com bons olhos a entrada dos alunos do PROESF. Os comentários eram preconceituosos de que nós estávamos “entrando pela porta dos fundos da UNICAMP” e que o nosso curso “não é um curso de prática e nem consensual”.

Essas falas refletem uma resistência à democratização do Ensino Público onde a escola estende-se às clientelas múltiplas com desafios diferentes. Um modelo de sociedade cujo modo de exploração é o capitalismo onde os indivíduos são organizados

* Universidade Estadual de Campinas

em sistemas de classes e os interesses a respeito das práticas educativas são de acordo com sua posição social.

A instituição escolar fica sendo palco de disputas de interesses gerando conflitos dos diferentes grupos causando a distribuição desigual de conhecimentos. Há uma perversidade quando o professor propaga essa idéia.

Como a escola é sempre local de contradição a UNICAMP não escapa à regra. Nessa perspectiva ela forma tanto os reprodutores da cultura dominante quanto os revolucionários.

O que ela proporcionou a mim? Uma profissional que vislumbra um novo segmento no Ensino Fundamental (fui aprovada em concurso em nível estadual) para contribuir em meu contexto social atuando principalmente como alfabetizadora.

Jorge Larossa em Aula Magna em 27.08.2003 disse que *“o educador passa muito tempo falando do seu fracasso profissional. É a única categoria profissional que fala mal do seu trabalho”*.

Concordo com Larossa e acredito que devemos utilizar essa linguagem (fala) a favor da relação ativa com o conhecimento e tendo uma relação permanente com a prática. Falar das dificuldades e socializar os problemas na busca de soluções. Possibilitar o encontro pelo estudo porque o estudo é um ofício das palavras: falar, ler e escrever.

No percurso da oralidade e da escrita alguma coisa acontece. As palavras fazem coisas com a gente; às vezes nos faltam, nos traem ou temos a impressão que elas não fazem sentido. Por isso foi que estudando posso aceitar ou recusar idéias, defendê-las ou atacá-las, experimentar e até inventar idéias.

Então não importa por qual porta sairei da UNICAMP. O importante é que a utopia que me guiará será a construção de idéias sem fragmentação em prol de uma escola e de um currículo onde o professor e os alunos possam aprender se enriquecendo reciprocamente, compartilhando suas experiências vividas e fazendo da escrita um instrumento de luta de grande valor social.

Será preciso querer mudar e é para isso que eu, como professora, necessito continuar aprendendo a olhar para mim mesma com certo distanciamento para aceitar os erros sem culpas e assumir os riscos de uma atitude independente.

O importante é entender que a grande mudança não virá da Universidade, nem dos órgãos oficiais do ensino, nem dos projetos dos lingüistas e nem dos pedagogos. Essas instâncias têm uma grande contribuição a dar, mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. Virá de dentro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita do memorial promoveu um movimento de reconstrução do meu processo de letramento. Um material singular, de valor inestimável à minha identidade. Esse registro contemplou que minha vida pessoal está quase que totalmente relacionada a minha vida profissional. Ambas experimentaram uma simbiose ímpar que as torna uma história única, imbricada de práticas cristalizadoras, registros e lembranças que constituíram esse material.

Pela primeira vez minha escrita pode ser considerada significativa, pois provém de um veio íntimo com firme propósito de elucidar questões obscuras sobre o meu processo de letramento mudando meu compromisso com o olhar sobre os alunos.

A alfabetização tem desafiado a competência e a imaginação não só dos professores, das leis de ensino, como também as teorias psicológicas e até da própria medicina.

A figura do professor é de extrema importância para a construção do processo de alfabetização significativo. O professor alfabetizador precisa reconhecer o sentido fundamental da alfabetização que não é técnico, mas de acesso a um outro universo cultural, entendendo seu papel com clareza, não só do ponto de vista profissional como político; identificando as carências culturais de seus alunos e atuando para a superação das mesmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Análise, Fonética do Ritmo em Poesia. Estudos Português e Africano* nr. 3, p.67-96. Departamento de Teoria Literária, IEL.UNICAMP:Campinas,1984.

CATANI, Denice et. al. *Memória e Gênero*. São Paulo:Papirus, 1990.

CUNHA, Luiz Antonio; GOES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*.Rio de Janeiro:Jorge Zahar Editor,1981.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Origens de Rede Pública Municipal de Educação Infantil na Cidade de São Paulo. Pró-posições*. Campinas. Faculdade de Educação da UNICAMP, vol. 6, n.2 (17), p.34-45,1995.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; PALHARES, M.S. (org.). *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas. Autores Associados, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE,Paulo.*Pedagogia do Oprimido*.São Paulo: Paz e Terra,1981.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.

FREINET,Célestin. *Pedagogia do bom censo*. 3ª ed.São Paulo: Martins Fontes,1981.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*.São Paulo:Ática, 2004.

MONLEVADE, João A.; SILVA, M. Abadia. *Quem manda na Educação no Brasil?. Brasília: Idea Editora, 2000*.

NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeo. *Os problemas da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Editora USFCar – Florianópolis, 1999.

NAVARRO, Leila. *A Vida não Precisa ser tão Complicada*.Rio de Janeiro: Editora Gente, 2004.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de. *Educação e Mercado de Trabalho*. Campinas: Papirus, 1995.

PERRENOUD, Phillipe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993

QUEIRÓZ, Maria Tereza Sokolowszi. *Desafios à Educação num Mundo Globalizado*. R.B.P.AE.V. 19, n.1, Jan./Jun.2003.

SANFELICE, José Luis et.al. *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SMOLKA, Ana Luíza B.; LAPLANE, Adriana Frizman. *O Trabalho em Sala de Aula: Teorias para quê?*. Caderno de Pesquisa. ESSE.SP: p. 78-82.

SOLÉ, Isabel. *Estratégia de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. Ribeirão Preto: Editora Cortez. 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social de Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.