

Experiência de Formação do PNAIC: reflexões a partir de narrativas autobiográficas de professoras e suas implicações nos processos formativos

Sueli Salva*
 Neusa Maria Roveda Stimamiglio**
 Helenise Sangoi Antunes***

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o processo reflexivo construído pelas professoras orientadoras de estudo, participantes do programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC), realizado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Além do estudo dos cadernos disponibilizados pelo programa, durante a formação, recorremos a narrativas autobiográficas sobre o processo de escolarização das professoras como estratégia para desencadear a reflexão crítica sobre a prática, uma vez que, de acordo com o referencial teórico utilizado, ao narrar memórias, os sujeitos são levados a compreender o próprio processo vivido, estabelecendo relações com os acontecimentos históricos contextualizados no espaço-tempo, repensando assim suas experiências pessoais e profissionais.

Palavras-chave: formação continuada; PNAIC; narrativas de memória.

Training Experience of PNAIC: reflections from autobiographical narratives of teachers and their implications in the formative processes

Abstract

This article aims to analyze the reflective process built by guiding teachers study, participants of the National Literacy Pact at The Right Age Program (PNAIC / MEC), held at the Federal University of Santa Maria (UFSM). Besides the study of books provided by the program during the training, we resort to autobiographical narratives about the process of education of teachers as a strategy for stimulating critical reflection on practice, since, according to the theoretical framework used to narrate the memories, subjects are led to understand the itself living process, establishing relations with the historical events contextualized in space-time, and rethinking their personal and professional experiences.

Keywords: continuing education; PNAIC; narratives of memory.

Introdução

A alfabetização das crianças brasileiras ainda é uma preocupação que ganha destaque na agenda do Ministério da Educação. Em pleno século XXI, enfrentamos problemas com situações de fracasso escolar, analfabetismo, distorção idade-série. De acordo com dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (Pnad) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), expostos no Anuário da Educação Básica de 2012, “3,8 milhões de crianças e jovens entre 4 e 17 anos ainda estão fora da escola, o que representa 8,5% da população nessa faixa etária.” Temos uma taxa pequena de crianças fora da escola no primeiro ano do ensino fundamental, porém “a maior defasagem se concentra na pré-escola, que atende as crianças de 4 e 5 anos: 19,9% dessa população ainda não estão matriculados no sistema de ensino.” (CRUZ e MONTEIRO, 2012, p. 24).

O pouco atendimento das crianças na educação infantil repercute diretamente no índice de analfabetismo e na distorção idade-série dos demais níveis de ensino, que ocorrem ainda nos primeiros

anos da alfabetização. Como exemplo, tomamos os dados da cidade de Santa Maria, referentes às escolas da rede pública estadual da cidade. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2010 a distorção no 1º ano era de 3,9%, no 2º ano (1ª série) de 14,4% e no 3º ano (2ª série) de 18,3%.

Diante do quadro geral das escolas que oferecem o ensino fundamental, alguns índices se modificam, indicando uma pequena diminuição no 1º ano e se elevando no 2º, 3º, 4º e 5º ano. No Brasil, esses dados também são significativos, e crescem bastante nas regiões mais pobres do país.

A educação infantil é uma etapa da educação básica com objetivos próprios e precisa atender especificidades da infância, oferecendo um ambiente alfabetizador, sem enfatizar a alfabetização das crianças. A falta da educação infantil repercute negativamente no processo de alfabetização futuro e é preocupante que muitas crianças brasileiras, com 8, 9, 10 anos, ainda não estejam alfabetizadas. Na tentativa de avançar e possibilitar que todas saibam ler e escrever até a idade de oito anos, diversas políticas públicas estão

* Endereço eletrônico: susalvaa@gmail.com

** Endereço eletrônico: neusar@nol.com.br

*** Endereço eletrônico: professora@helenise.com.br

sendo colocadas em prática, entre elas o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na perspectiva de ‘alfabetizar letrando’.

A proposta ressalta a importância de oferecer uma prática pedagógica em que a criança seja levada a se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética, compreendendo que é um sistema notacional com especificidades próprias, que proporciona a análise linguística e a reflexão fonológica. Portanto, essa apropriação não ocorre de forma passiva ou por memorização. Ao contrário, a criança constrói e reconstrói o sistema de forma ativa e reflexiva. Para se ‘alfabetizar na perspectiva do letramento’, a criança deve ter contato com diferentes gêneros textuais, considerando os usos sociais e funcionais da língua oral e escrita, através de variadas experiências. Além disso, o programa objetiva tornar o aluno um produtor de textos, um leitor competente que avança no seu processo de alfabetização para se tornar ortográfico.

A contribuição teórica em que se apoia o PNAIC apresenta questões complexas e desafiadoras. O programa possibilita um aprofundamento teórico e reflexivo, que contempla o papel do professor nos três primeiros anos do ensino fundamental. Portanto, o material teórico traz inúmeras contribuições para uma reflexão sobre a apropriação do sistema alfabético pela criança, compreendendo que ‘alfabetizar letrando’ implica uma postura pedagógica por parte do professor, oferecendo-lhe atividades em que o aluno possa expressar e argumentar suas ideias e opiniões, narrar fatos e histórias.

Piccoli (2009) defende a alfabetização como processo de aquisição de leitura e escrita e letramento como as práticas sociais, culturais e históricas que advêm das muitas possibilidades de utilização das habilidades de leitura e escrita. Segundo a autora, as análises relativas a esse processo realizadas a partir do campo da sociologia e da linguagem enfatizam que “a entrada dos sujeitos nesse mundo acontece simultaneamente pelos processos de alfabetização e letramento”. (PICCOLI, 2009, p. 73).

Posto isso, para uma eficiente alfabetização e letramento, considera-se importante que as crianças tenham diferentes experiências de letramento relacionadas ao uso social de leitura e escrita, contato com diferentes suportes de textos, diferentes gêneros textuais, possibilidade de fazer relações entre os variados textos. Sugere-se também que a criança possa ter contato com as várias facetas da alfabetização,

Abrangendo a consciência fonológica, a identificação da relação fonema-grafema,

as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, o conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (PICCOLI, 2009, p. 74).

A realização desse processo é complexa e, para que o resultado seja eficiente, é fundamental que o professor tenha uma formação adequada, que lhe possibilite ter acesso às bases teóricas que sustentam a perspectiva de “alfabetizar letrando”. A hipótese é que a formação continuada possibilita aos professores a construção de um posicionamento pedagógico sobre bases sustentadas teoricamente e que também possam ver-se como sujeitos em permanente formação. O posicionamento pedagógico tem relação direta com a forma como o professor concebe o sujeito de aprendizagem e se coloca diante dos alunos também como sujeito de aprendizagem, com suas memórias autobiográficas, suas experiências de escolarização.

Assim, na perspectiva epistemológica do “alfabetizar letrando”, a criança é um sujeito reflexivo, crítico, vivo e dinâmico, capaz de construir e reconstruir o sistema de leitura/escrita, atribuindo sentido para as aprendizagens que faz. Portanto, a partir da intervenção adequada do professor, ela se torna autônoma, reflexiva e com capacidade metacognitiva, o que lhe possibilita conduzir seu próprio processo de construção do conhecimento, aprimorando-o ao longo do tempo.

Essa perspectiva está em consonância com o direito à educação e o direito de todas as crianças do país a aprenderem a ler e escrever, possibilitando que façam uso social e disponham dessas competências como um instrumento de poder, para além do seu caráter meramente instrumental. Cruz (2012) enfatiza que a escrita é um produto cultural e seu acesso um direito inalienável de todas as crianças, justificando que a ênfase do processo de ensinar necessita estar atrelada ao uso social da escrita. Neste processo estão implicados aspectos éticos, culturais, políticos, permanentemente redefinidos em programas de formação continuada por parte dos governos federal, estadual e municipal, materializados, neste momento, através do PNAIC.

O PNAIC¹ é uma política pública de formação continuada que visa mobilizar o conjunto da sociedade em busca de alfabetização plena das crianças brasileiras. Está estruturado a partir de quatro eixos de atuação: a) formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; b) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e

tecnologias educacionais; c) avaliações sistemáticas; d) gestão, mobilização e controle social. Para viabilizar a execução deste conjunto de ações, foram produzidos materiais que servem de subsídio teórico à formação dos professores, de estudo e aprofundamento acerca das diferentes temáticas que envolvem a alfabetização das crianças. Os denominados Cadernos de Estudo² são distribuídos gratuitamente pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para todos os professores dos municípios e estados que aderiram ao Programa e atuam no ciclo de alfabetização.

Para assegurar que os professores dos municípios e dos estados participassem do PNAIC, os governos municipais e estaduais assinaram o termo de adesão através do Plano de Ações Articuladas (PAR) e, de acordo com a Portaria 867, de 04 de julho de 2012, com o compromisso de alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática. O Programa vem se realizando através de formação de professores dos municípios que aderiram a ele, sob a responsabilidade de uma Instituição de Ensino Superior no nosso caso, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Prevê que um orientador de estudo³ realize a formação e se torne multiplicador na sua cidade, replicando suas aprendizagens aos demais professores alfabetizadores.

Num primeiro momento, a proposta do PNAIC desacomodou as professoras⁴ de suas zonas de conforto, literalmente dos espaços de sua casa, de sua cidade, e os levou em direção à cidade de Santa Maria e Santa Rosa, dividindo o compromisso da formação das professoras no RS com a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). A UFSM realiza a formação de 17 turmas, totalizando 478 professores atendidos na sede da UFSM, e 4 turmas na cidade de Santa Rosa/RS, com 67 professores.

Antes de iniciar o processo de formação, as professoras-formadoras organizaram um cronograma prevendo atividades comuns a serem desenvolvidas nas diversas turmas. Participamos, entre 17 e 21 de dezembro de 2012, da primeira etapa de formação de professoras disseminadoras da proposta em seus respectivos municípios. A partir da nossa participação, realizamos um processo reflexivo acerca da nossa tarefa e dos resultados que supomos haver obtido, o que expomos no presente artigo.

Além da leitura e aprofundamento dos Cadernos Estudo, das ações planejadas com o conjunto de professoras formadoras da UFSM, recorreremos às narrativas autobiográficas sobre o processo de escolarização das professoras, como estratégia para desencadear a reflexão crítica sobre a

prática. Essas narrativas foram produzidas oralmente e registradas pelas formadoras e grupo de apoio, em diferentes momentos de formação, em diários de campo e também pela produção de textos das professoras que compunham nossas turmas. Como indica o referencial teórico utilizado para a análise das narrativas autobiográficas, elas podem ser uma forma de compreensão do processo vivido que oportuniza, entre outros aspectos, que as professoras repensem suas experiências pessoais e profissionais, como declarou uma das professoras ao dizer que “escrever lhe possibilita rever o que fez e refletir sobre o processo”.

Dentre as atividades organizadas para esse primeiro período de formação, constava a proposta de leituras para deleite⁵. Tais leituras fazem parte da própria proposta do PNAIC, assim como o trabalho com narrativas autobiográficas dos processos de escolarização das professoras formadoras.

Para início de conversa: em uma experiência de formação, *Era uma vez uma bolsa amarela*

Escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua. (FREIRE, 2002, p. 54)

Uma das leituras propostas para iniciar os trabalhos com o grupo de professoras foi *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga (1976). O primeiro capítulo do livro foi apresentado através de uma narrativa oral, e o segundo capítulo foi lido. O trabalho realizado possibilitou vários desdobramentos, desenvolvidos ao longo do trabalho.

Na história escrita por Lygia Bojunga, a menina Raquel tinha três vontades que cresciam, iam “engordando toda a vida”, como dizia a personagem, e que ela não queria mostrar. Suas vontades eram: ser escritora, ter nascido menino e ser gente grande. Elas se alternavam; às vezes, uma parecia mais urgente que a outra. Durante o desenvolvimento da intriga, a personagem passa por diversas situações de conflito com a família e encontra um lugar seguro para guardar suas vontades: a *bolsa amarela*.

No processo de formação, depois de conversar sobre o texto, foi entregue às professoras uma bolsa que, simbolicamente, representava uma

bolsa amarela. Cada uma marcou a bolsa com algo que a identificasse. Para realizar essa atividade, foram usados materiais de que dispunham, fizeram trocas no grupo, interagiram.

A partir de então, a *bolsa amarela* passou a acompanhar cada uma como um objeto de mediação, um lugar concreto e simbólico ao mesmo tempo, para guardar objetos que dessem identidade as suas proprietárias, expressassem suas vontades, seus talentos, seus medos, bem como as narrativas autobiográficas de experiências da própria escolarização, especialmente as relacionadas com a alfabetização.

O trabalho criativo possibilitou construir um processo de identificação e a bolsa ganhou espontaneamente um registro fotográfico. Simbolicamente, a *bolsa amarela* deixou de ser anônima, ganhou a marca da própria subjetividade do sujeito de aprendizagem. Ao se tornar autor das marcas registradas na bolsa, uma autoria construída a partir do trabalho de criação artesanal, como também dos escritos que ela passou a guardar, cada um reforçou seu papel de sujeito de aprendizagem.

A construção de narrativas autobiográficas: estratégia metodológica

A leitura do livro *A Bolsa Amarela* teve como objetivo a sensibilização das professoras ‘orientadoras de estudo’ e se constituiu como estratégia metodológica para a produção de narrativas autobiográficas que em alguns momentos acontecia por escrito e em outros ocorria de forma oral. A *bolsa amarela* tornou-se a guardiã das memórias e estas forneceram material para a realização da presente reflexão⁶. As narrativas foram produzidas em duas turmas nas quais atuamos como formadoras, uma com 26 professoras outra com 27.

De modo geral podemos dizer que as professoras exercem a função de coordenadoras pedagógicas. Todas pertencem à região Norte, Missões e região da Serra do RS. As turmas são compostas por maioria branca e alguns que podem ser identificados como pardos. A maior parte das professoras, além de curso de graduação, tem formação de pós-graduação *lato sensu*, como especialistas. O grupo que fazia a formação na IES sempre demonstrou bastante interesse na apropriação dos conteúdos relativos à formação e sério compromisso com a tarefa de multiplicar as aprendizagens realizadas, difundindo-as entre as professoras alfabetizadoras dos seus municípios.

A construção de narrativas autobiográficas orais e escritas serviram para compreender o processo vivenciado pelas professoras orientadoras

de estudo durante o seu processo formativo na IES e como pretendiam fazer a transposição didática quando fossem atuar junto as professoras alfabetizadoras dos seus municípios.

Em muitos momentos, houve a expressão de sentimentos, tais como ansiedade e alegria pela possibilidade de ir à escola e, na escola, o medo do castigo por não aprender, por fracassar na aprendizagem. Também destacaram o valor da aprendizagem, especialmente aquelas que tiveram facilidade para aprender. Nos relatos orais, evidenciou-se que poucas haviam frequentado a educação infantil e, entre as que frequentaram, a maioria o fez em escolas privadas. Em relação ao ensino fundamental, a maioria realizou-o em escola pública.

Muitas situações vivenciadas nas escolas revelam humilhação e constrangimento, como o caso registrado por uma professora: ela lembrava que sua professora alfabetizadora colocava um chapéu com orelhas de burro na cabeça de uma criança que não aprendia a ler e o obrigava a exibí-la perante toda a classe, para que os demais colegas o observassem bem. Houve ainda situações de professoras que tiveram dificuldades no processo de alfabetização e foram agredidas fisicamente. A professora fazia questão de que a família soubesse, confiando em que ela também a puniria. Também ouvimos relatos potencializadores do processo de leitura e escrita, como, por exemplo, o caso de uma professora que relatou haver ganhado um livro de presente da sua alfabetizadora.

Aspectos significativos desse momento também foram registrados por escrito e colocados na *bolsa amarela*, para serem revistos posteriormente. Todas as atividades de relato eram dialogadas e acordadas com o grande grupo, pois, além da formação, pretendíamos colher subsídios para, mesmo sem uma pesquisa formalizada, poder refletir a respeito do processo vivenciado durante os encontros da formação.

As narrativas escritas foram realizadas em casa e entregues, posteriormente, de modo a dar conta de uma demanda que consistia em registrar “aspectos significativos sobre o PNAIC”, a experiência vivenciada no curso, tanto com as professoras das IES durante a formação, quanto as que vivenciaram com as professoras alfabetizadoras em seus municípios.

Para organizar os dados e analisá-los, realizamos a leitura das narrativas autobiográficas orais (registradas por nós durante o processo de formação) e aquelas produzidas por escrito pelas professoras. As narrativas foram organizadas por eixos de sentido. Entre as questões abordadas pelas professoras, destacaram-se: o medo do novo; o

aspecto desafiador do programa PNAIC; o desejo de acertar; a concepção de processo de aprendizagem como algo que ocorre ao longo da vida; o trabalho coletivo como âncora que possibilita amenizar o sentimento de insegurança; o compartilhamento da experiência como forma de superar o medo do novo.

Narrativas Autobiográficas: um caminho para a construção de sentidos

Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à compreensão de que viagem e viajante são apenas um. (JOSSO, 2010, p.84).

A respeito da experiência nos processos formativos, Warschauer (2001, p. 134), lembrando de autores como Piaget, Rogers, Jung, Freire e da contribuição de novos teóricos como Josso, Dominicê e Nóvoa, comenta que eles “insistem na importância de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas, o que se dá justamente com a reelaboração da própria identidade e não por acumulação de cursos, de conhecimentos e técnicas”.

Assim sendo, o investimento feito em profissionais da educação em espaços formativos passa pela apropriação da experiência pessoal, buscando uma reflexão sobre suas ações recentes ou sobre narrativas de suas histórias de vida. A respeito de abordagens autobiográficas, Warschauer (2001, p. 135) também argumenta que “podem ser caminhos de investimento na formação de adultos e, portanto dos professores, pois a formação passa pela compreensão das experiências vividas”.

Nesse contexto, é importante considerar o que Bosi (2003, p. 55) ensina: lembrar, diz ela, não é simples evocação, “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. A autora reitera que “memória não é sonho, é trabalho”. Nesse viés, as lembranças em forma de narrativas autobiográficas das experiências de escolarização da infância, ao serem evocadas pelas professoras, são trabalhadas com os recursos, as possibilidades e os materiais hoje disponíveis.

Melucci (2005), sociólogo e psicólogo italiano, afirma a importância e a centralidade da linguagem na pesquisa sociológica, lembrando que:

A linguagem ocupa um papel central no sentido de que não existe conhecimento sociológico que não passe através da linguagem, e através de uma linguagem situada, [...] que é sempre culturalizada, de

gênero, étnica, sempre ligada a tempos e lugares específicos. (2005, p. 33).

Dessa maneira, as narrativas são formas de lembranças, constituintes e constitutivas do sujeito, desencadeadoras de memórias que devem ser contextualizadas nos espaços-tempos, porque estão sempre envoltas em fatores sociopolíticos, culturais, econômico-educacionais e de gênero. A linguagem, neste caso, não é utilizada para a pesquisa senão para desencadear o processo reflexivo. Para o mesmo autor, ao introduzir “níveis reflexivos sobre as práticas, entra-se numa espiral da qual é difícil estabelecer o fim, porque a cada nível pode estar sempre aberta uma nova dimensão reflexiva, um novo metanível” (2005, p. 36), o que se mostra muito pertinente no processo de formação. Salva (2008), a partir de Arfuch (2002), afirma que narrar a vida é uma necessidade humana, uma forma de produzir novas experiências. Qualquer pessoa precisa narrar e narrar-se para exorcizar o medo de a vida se perder. Esta é “a forma por excelência da estruturação da vida”. (ARFUCH, p. 88, p. 2002).

Ainda conforme Halbwachs (2006 p. 73), pode-se dizer que, ao evocar lembranças, fazemos uso de duas memórias: interna e a externa. A interna também pode ser chamada *memória pessoal*, enquanto a externa torna-se *memória social*. Então, a *memória autobiográfica* refere-se à memória interna e pessoal, e a *memória histórica* refere-se à memória externa ou social. Ao lembrar a memória interna, recebe-se ajuda da memória externa, pois a memória de nossa vida está contextualizada em uma memória social, uma história em geral.

É oportuno sinalizar que, nas narrativas autobiográficas, as duas memórias são trabalhadas, pois a memória interna está entrelaçada à externa, posto que, ao lembrar, o ser humano situa essa memória em um tempo-espaço; além disso, lembra de fatos com mais riqueza de detalhes quando uma memória se alicerça na memória do *outro*, ou seja, confirmando as orientações teóricas de Halbwachs (2006), ocorre sempre um entrelaçamento entre a memória individual e a memória coletiva.

Josso (2010) contribui com essa reflexão entre o individual e o coletivo, destacando que

é nesse movimento dialético que nos formamos como humanos, quer dizer: no pólo da auto-interpretação, como seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidade, de autonomização; mas, ao mesmo tempo, no pólo da co-interpretação, partilhando um destino comum devido ao nosso pertencer a uma comunidade. É nessa polaridade que

vivemos plenamente a nossa humanidade, nas suas dimensões individuais e coletivas. (2010, p. 54).

As narrativas autobiográficas entrelaçam a memória individual com a memória coletiva, pois, em um grupo, ocorrem interações, troca de experiências, e as lembranças se socializam. A partir dessa experiência, o grupo agrega informações e amplia o olhar sobre determinado fato, pode perceber as diferenças, as singularidades e a subjetividade que cada registro tem.

Halbwachs (2006) traz à luz as memórias internas, as memórias externas, a memória individual e a coletiva, o que possibilita fazer conexão com muitos aspectos teóricos de diversos autores, especialmente com questões dos tempos de Melucci. Para esse autor (2004), não existe um tempo somente, mas tempos externos e internos. O tempo externo é linear, necessário para demarcar a história, mensurável, uniforme. Ao contrário, o tempo interno é descontínuo, subjetivo, de caráter particular.

Em vista disso, a educação, como um campo dentro das ciências humanas, uma experiência primordialmente humana, se alicerça nas trocas, nas relações, nas interações que ocorrem em um grupo. Destaca-se, pois, o papel fundamental do grupo na formação dos professores, pois ela promove “mudança pessoal e também mudança social”. (WARSCHAUER, 2001, p. 135).

Ao ouvir as narrativas autobiográficas de professoras, foi lançado um olhar ao *outro*, que passou a existir e a demarcar um espaço no grupo. Dessa forma, a partir do narrado, viveram-se muitos tempos, houve uma confluência entre o tempo próprio e o tempo do *outro* e, além disso, viveram-se simbólica e imagetivamente muitas experiências. A narrativa está conectada à vida, ao corpo, subverte o tempo externo e submete-se ao tempo interno. “O tempo interno é aquele que acompanha os afetos, as emoções e vive no corpo, [...] reúne a relação entre passado, presente e futuro e une na presença memória e projeto.” (MELUCCI, 2004, p. 35).

No que diz respeito aos currículos dos cursos de formação de professores, é importante considerar a contribuição que as narrativas autobiográficas podem dar, se forem vistas como possibilidade metodológica, destacando que essa abordagem necessita de um tempo para a experiência.

Muitas são as dificuldades para que se possa viver a experiência na contemporaneidade. Larrosa (2003) enfatiza que “a experiência é o que nos toca, o que nos acontece, o que nos passa”; por

isso tem sentido quando a construímos internamente, o que demanda um tempo interno, que passa distante, muitas vezes, do tempo linear, mensurável. O tempo da experiência demanda reflexão.

O trabalho com narrativas autobiográficas, apoiado em histórias de vida, requer tempo para que a experiência se construa, para que possa ser partilhada no grupo, o que exige uma escuta sensível. Josso (2010, p. 71) advoga que os relatos “desencadeiam um processo dialético de identificação e de diferenciação, que alimenta o questionamento sobre seu próprio percurso, e, em contrapartida, o questionamento do percurso dos outros”.

Nesse contexto, importante é destacar a percepção a respeito do trabalho acerca de memórias: *A volta ao começo de nossa alfabetização, o processo que ocorre durante a vida escolar e pessoal de cada um.*

As narrativas autobiográficas sobre experiências relacionadas com o processo de alfabetização contribuíram para enriquecer as reflexões do grupo. Através delas, diversos elementos possibilitaram a compreensão dos contextos educativos vivenciados pelas professoras, datados historicamente num espaço-tempo determinado, além de possibilitarem o estabelecimento de relações entre os diversos aspectos que envolvem as muitas histórias de vida.

Se, ao “ignorar o passado dos professores crie a ilusão de que eles nada sabem”⁷, refletir sobre as experiências de vida e de formação oportuniza que repensem suas experiências pessoais e profissionais. Além disso, as narrativas possibilitam que as professoras reflitam sobre as bases epistemológicas e teóricas que fundamentaram suas experiências de alfabetização como alunas e as bases epistemológicas e teóricas que ancoram o seu fazer pedagógico hoje.

Compartilhando uma experiência: o humano que nos constitui

Ao serem solicitadas a reler suas escritas, estabelecendo relações entre suas vontades, seus talentos e seus medos, e a compor um novo texto, considerando suas memórias expressar através de narrativas autobiográficas sobre experiências de escolarização, comparativamente à proposta do PNAIC, foram destacados alguns aspectos comuns na escrita de muitas professoras.

A maioria apontou o medo do novo, do fracasso, de não atingir os objetivos, não atender às expectativas do projeto em questão. Muitas professoras se referem ao novo desafio através da

palavra “angústia”; outras, ainda, se reportam às dúvidas que alimentam. Apesar disso, nas ideias das professoras foi determinante a relação estabelecida entre o sujeito diante do *novo* e o medo que surge nessas situações.

É interessante destacar alguns trechos das narrativas, pois elas dão veracidade a este texto e se confirmam como material empírico que possibilita concretizar esta análise reflexivo-teórica:

“Tenho medo de fracassos. [...] O pacto é, sem dúvida, um grande desafio.”

“O novo traz inseguranças e dúvidas.”
“Medo de não atingir os objetivos do pacto no meu município.”

“Ao iniciar um novo projeto, seja ele de vida ou trabalho, sempre nos causa certa angústia.”

“Tudo que é novo nos traz medo, medo do novo, traz expectativas e mudanças.”

“Quanto aos medos e angústias, com certeza, ainda nos acompanharão, pois o novo sempre assusta.”

“Há certo medo de voltar ao meu município e não conseguir atender às expectativas dos colegas.”

“Tive medo a princípio e ainda tenho guardado dentro de mim.”

Pode-se destacar, no pensar das professoras, dentre outras questões que possibilitam reflexão, “o medo do fracasso”, sentimento que pode aparecer como uma reedição de experiências escolares vivenciadas. Durante os relatos orais, nos primeiros encontros formativos na IES, como vimos antes, algumas professoras relataram histórias de sucesso escolar e momentos significativos construídos a partir da relação com colegas, professores e familiares. Outras, no entanto, relataram histórias de medo e insegurança diante do processo de alfabetização. Para algumas, o medo se colocava como algo a ser vencido, para outras se colocava como um obstáculo à aprendizagem.

Warschauer (2001, p. 125) comenta “os professores são, antes de tudo, pessoas portadoras de uma história de formação já longa, em que cada um vem construindo sua relação com a profissão e refletindo sobre os mecanismos escolares desde seus primeiros anos de estudante”. A autora declara, ainda, que, no processo de formação, deveria,

inicialmente, haver um trabalho “da pessoa sobre a pessoa”, construindo modos de compreender os cruzamentos entre os projetos pessoais e profissionais, bem como a possibilidade de produzir sentido sobre “as vivências e sobre as experiências de vida”. Além disso, referindo-se a Cifali⁸, aborda o papel da escrita sobre a experiência profissional, concebendo seu caráter formador, destacando a importância de os professores encararem suas “próprias dúvidas, fragilidades e dificuldades”.

Neste momento, o texto objetiva, dentre outros aspectos, aproximar as experiências de formação, estabelecendo uma situação de compartilhamento de sentimentos comuns, de partilha de trocas. Dessa maneira, aproximar as professoras dos sentimentos que podem surgir diante de um novo desafio é uma oportunidade de “tirar-se partido das experiências de uns e outros, construindo um sentido próprio”. (WARSCHAUER, 2001, p. 136). É o que registra uma participante:

“Quando compartilhamos, dividimos as experiências, somamos as ideias, diminuímos as angústias e multiplicamos os sonhos.”

Outra professora destacou o valor do grupo diante do novo desafio:

“Tenho a certeza que se trata de uma rede, não estou sozinha.”

Warschauer (2001, p. 135), destaca a importância dos grupos de “pertença na formação de cada um, pois a profissão de professor é relacional, portanto, mudança pessoal é também mudança social.”

O “medo do fracasso” aparece como um sentimento de temor diante do erro, que, dentro de uma concepção de educação tradicional, costuma demandar punição pela não aprendizagem. Além disso, o *erro*, de certa forma, torna-se uma medida diante de um modelo a ser seguido, um modelo que determina o *certo*, dentro de padrões rígidos de uma lógica de falta.

Ao contrário, pode-se pensar que um desafio e uma situação nova são oportunidades para exercer a criatividade, um tempo para aquisição de outras aprendizagens. Por outro lado, considera-se o que afirma Fernandez (2001, p. 34) a respeito do sujeito diante de uma aprendizagem: “Em toda aprendizagem, põe-se em jogo certa cota de temor, a qual nem sempre deve ser associada ao medo de mudança, mas aceito como próprio do encontro com a responsabilidade que a autoria supõe.” A autora

ainda reitera que toda aprendizagem torna-se um desafio, pois é um encontro com o novo, mas também supõe que o ser humano se torna responsável por escolher e procurar o novo.

Partindo dessas contribuições de Fernandez (2001, p. 125), é importante termos o direito de reconhecer em nós o sentimento de medo, pois “o medo é um modo de fazer pensável o susto”, e nessa situação trabalha-se com a autoria do pensamento, buscando respostas para o que se torna ameaçador. Ter autoria de pensamento nos tira de uma situação de passividade e nos “ajuda a resolver o acontecimento que provocou o medo, mas também autoriza a alegria de domínio da situação”. A autora ainda a considera que, no espaço do grupo, pode-se resgatar a alegria de pensar juntos.

Nesse viés, o medo diante de uma nova aprendizagem, diante de um desafio novo, é um sentimento muitas vezes necessário para que se instale o vazio, o desejo de buscar, de conhecer. Warschauer (2001, p. 190), ensina que “ser profissional da educação significa experimentar sentimentos”, uma vez que a profissão supõe uma relação entre pessoas, e, por isso, é uma prática permeada por afetos assim como o que decorre deles. Nesse momento, faz-se oportuno o que escreveu uma professora sobre a tarefa do professor: “As relações humanas a que nos propomos como educadores são constantes desafios.

A expressão quase unânime do sentimento de medo por parte das professoras é também reflexo do tempo em que vivemos, de instabilidade. Arroyo (2000, p. 172) argumenta que “a perda da instabilidade das velhas seguranças e certezas não acontece apenas no campo da educação, mas no terreno político, social, cultural, nos paradigmas teórico-científicos”. Para o autor, a instabilidade pode gerar um desconforto que possibilita a construção de um novo percurso a perfazer. Na sua experiência como educador, observou que, em muitos momentos, alguns dos seus colegas professores preferiam ficar presos às velhas crenças, mas outro perfil estava se gestando durante os encontros de professores, caracterizado como um grupo prestes a abandonar “o sono tranquilo, a proteção segura de velhas crenças e está à procura de referenciais novos. Nas coordenadas inseguras, sua criatividade terá maior liberdade”. (ARROYO, 2000, p. 172).

Poderíamos entender que o PNAIC estaria provocando essas incertezas? Acreditamos que sim, pelo impacto que poderá ter nas escolas, no grupo de professoras, nos municípios de abrangência, na vida cotidiana de cada criança. O medo é um sinalizador dessa desestabilização, revela também a responsabilidade de cada professora com o

compromisso assumido com o PNAIC e sua proposta inovadora:

Estimular propostas inovadoras que provoquem esse movimento desestabilizador, aprender a trabalhar em coordenadas inseguras, a ter que tomar opções diante de seguranças truncadas, abandonar velhas certezas... é provocar um movimento formador para os próprios mestres. (ARROYO, 2000, p. 173).

Da mesma forma que Arroyo, o exercício de duvidar, de rever certezas pode ser observado nas narrativas das professoras, que “contêm a totalidade de uma experiência de vida que é comunicada ao investigador não sem que, no justo momento da narração, se ressignifique o(a) acontecimento(s) narrado (s)”. (ABRAÃO, 2006, p. 150). Este é o potencial criativo, imaginativo e reflexivo que as narrativas apresentam. Elas não se constituem em um processo estanque que se encerra em si mesmo, mas se tornam possibilidades de criar o fazer da docência.

No momento em que cada professora registra suas experiências no programa PNAIC, constrói-se a possibilidade de também propor a escrita às professoras alfabetizadoras, apostando que podem surgir oportunidades para repensar a sua atuação como educadora, sua relação com os alunos e alunas, e com o conhecimento, pois, segundo Abraão (2006, p. 150), “narrar a sua história de vida a outrem significa revelar o sentido da sua vida”, um processo de respeito e de compartilhamento de saberes. O aprendizado exige uma escuta atenta e mútuo respeito. Este espírito de compartilhamento se desenvolveu no nosso grupo durante o trabalho do programa de formação continuada do PNAIC, pautado pelo respeito mútuo e pela partilha de saberes implicados o nosso modo de ser e de pensar a alfabetização, a infância e as práticas de mediação de leitura.

Para finalizar a conversa: desafios enfrentados e potencialidades encontradas

Neste artigo, nos propusemos a refletir acerca de algumas questões necessárias à efetivação de um processo formativo. Elas dizem respeito ao desafio de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, à problematização da impossibilidade da reprovação, ao desafio para pensar um novo paradigma para o sujeito da aprendizagem e, mais efetivamente, sobre as marcas que podem ser deixadas em registros de memórias através do relato e da escrita de narrativas autobiográficas. Trata-se

de um processo que exige, além da formação, um processo de reflexão sobre o vivido, considerando que tudo isso se esvaziaria se a formação não se constituísse efetivamente como uma experiência formativa. Percebemos que as professoras eleitas para fazer o processo formativo na IES têm formação de Pós-Graduação e, de algum modo, se destacam pelo trabalho desenvolvido nos seus municípios; mesmo assim, consideram um desafio replicar a formação para as professoras alfabetizadoras. Na tentativa de construir essa experiência coletivamente com as professoras, orientadoras de estudo, partindo da proposta geral da formação, possibilitamos o registro de narrativas autobiográficas sobre o processo de sua escolarização, algumas produzidas oralmente e registradas por nós em diários de campo e outras produzidas pelas professoras orientadoras de estudos, a partir de algumas questões norteadoras. Essas narrativas nos deram elementos para pensar o quanto o PNAIC se constitui como um processo de formação desafiador, que desestabiliza certezas, provocando sentimentos de medo e insegurança que estão afetando as professoras. Procuramos entender esses sentimentos por meio de duas possibilidades: como reedição de medos e fracassos vivenciados durante o seu próprio processo de escolarização e como potência para a inovação, oportunidade de enfrentar a desestabilidade e criar novas alternativas de ação. Foi possível também perceber a importância da construção coletiva, de não se sentir só, empreendendo esse desafio coletivamente. Um terceiro aspecto revelado refere-se à alegria e à possibilidade de desafiar-se diante do novo, de criar. As narrativas viabilizaram rever o próprio processo, revelando o caráter processual da formação e algumas maneiras de organizar a formação para as professoras alfabetizadoras. Foi possível perceber que o compartilhamento das experiências através de narrativas orais e escritas pode amenizar o sentimento de medo e angústia diante do novo. Pode constituir-se ainda uma relação de confiança entre os pares e entre formadoras e professoras que possibilitam a expressão de dúvidas, permitindo aprofundar a reflexão acerca das temáticas discutidas durante a formação, repensar a prática e compreender o percurso vivido.

Notas

1 O PNAIC é também denominado PACTO da alfabetização. Nas narrativas dos professores, será mantida a denominação Pacto para respeitar a forma de registro, porém, deve ser entendido como PNAIC. Em nossa escrita, manteremos a sigla PNAIC, considerando que hoje também está

em desenvolvimento o Pacto do Ensino Médio. Para mais informação: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

2 Todos os cadernos estão disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>

3 Doravante denominaremos os orientadores de estudo como professoras.

4 Usaremos a expressão no feminino considerando que nas duas turmas as quais fomos formadoras havia apenas dois professores do sexo masculino. Todas as formadoras da UFSM são do sexo feminino.

5 A leitura para deleite foi proposta pelas formadoras da Universidade Federal de Santa Maria durante o processo de formação do PROLETRAMENTO em 2011 e foi incorporada ao Pacto. Essa leitura se caracteriza como um momento de deleite, sem nenhuma pretensão didática, para colaborar com a construção do hábito e do prazer de ler e escutar uma história, uma crônica, um poema ou outro gênero textual.

6 Os excertos e narrativas orais aqui transcritas foram formalmente autorizadas pelos professores que as registraram.

7 A autora refere-se à racionalidade técnica que, muitas vezes, alicerçam os cursos de formação e se esquecem da pessoa. WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001, p. 125.

8 Warschsauer recorre a Mireille Cifali, professora da Universidade de Genebra, (1997) ao referir-se ao caráter formador da escrita.

Referências

ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In. _____; DE SOUZA, Elizeu Clementino. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2006.

ARFUCH, Leonor. **El espacio biográfico**: dilemas de la subjetividade contemporanea. Buenos Aires: Fondo de Cultura, 2002.

ARROYO, Miguel G.. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Editora Casa Lygia Bojunga, 1976.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios

de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRASIL. **Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica: Brasília, 2012.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem de todas as crianças.** In. BRASIL, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional: pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem. Ano 2 Unidade 1. Brasília, MEC, SEB, 2012.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Os Números da Educação Brasileira.** In. _____. Anuário Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia proporcionando autorias de pensamento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São

Paulo: Centauro, 2006.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura e formación.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu.** São Leopoldo: Unisinos, 2004.

_____. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.** Petrópolis: Vozes, 2005.

PICCOLI, Luciana. **Práticas pedagógicas no processo de alfabetização e de letramento análise a partir dos campos da sociologia e da linguagem.** UFRGS, p. 238 p. Tese (Doutorado em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

SALVA, Salva. **Narrativas da Vivência Juvenil Feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre:** UFRGS, p. 392p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Sobre as autoras:

Sueli Salva: Pedagoga, especialista em dança, doutora em educação pela UFRGS, Professora adjunta do departamento de metodologia do Ensino do centro de Educação da UFSM.

Neusa Maria Roveda Stimamiglio: Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Educação pela UFRGS, professora formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Pesquisadora colaboradora na UFSM.

Helenise Sangoi Antunes: Pedagoga, Doutora em Educação pela UFRGS, Diretora do Centro de Educação da UFSM, Coordenadora do PNAIC/UFSM, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFSM.

Artigo recebido em outubro de 2014.

Artigo aprovado em maio de 2015.