

## REMEMORANDO O GEFEL: UMA EXPERIÊNCIA CONTRA O DESPERDÍCIO DO SABER FAZER DOCENTE

### REMEMBERING GEFEL: AN EXPERIENCE AGAINST THE WASTE OF TEACHING KNOWLEDGE

**Margarida dos Santos**

*<sup>1</sup>Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP UERJ, Brasil, igasantos@hotmail.com*

#### Resumo

Este texto é sobre narrar como forma de resistir ao processo de desqualificação da carreira docente, especialmente das classes de alfabetização. Neste texto procuro trazer rememorar a história de 20 anos de vida e luta do GEFEL - Grupo de Estudo e Formação de Escritores e Leitores. Trata-se de uma história reveladora que evidencia os desafios enfrentados por um coletivo de alfabetizadoras que ousou viver o processo de se tornar *professoraspesquisadoras* da própria prática. Nesta narrativa compartilho a sua experiência, ao decidir investir na própria formação, numa perspectiva instituinte entre pares. Trata-se de um coletivo que se desafiava a repensar, estudar e narrar as suas práticas de alfabetização, procurando dialogar com algumas contribuições teóricas que pudessem orientar um projeto de alfabetização comprometido com os interesses e necessidades das crianças das classes populares. Nos desafiávamos encontrar na articulação *prática-teoria-prática* modos outros de construir práticas alfabetizadoras mais favoráveis ao êxito escolar dos/das estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente dos filhos e filhas de trabalhadoras e trabalhadores, em sua grande maioria, condenados a viverem o fracasso escolar.

**Palavras-chave:** rememorar, vidaformação, luta, alfabetização, coletivo docente

#### Abstract

This text is about narrating as a way of resisting the process of disqualification from the teaching career, especially literacy classes. In this text I try to bring to mind the history of 20 years of life and struggle of GEFEL - Study and Training Group for Writers and Readers. A revealing story that highlights the challenges faced by a collective who dared to experience the process of becoming teacher-researchers of their own practice. In this narrative I share their experience when deciding to invest in its own training, from an instituting perspective among peers. A collective of literacy teachers who challenged themselves to rethink, study and narrate their literacy practices, seeking to dialogue with some theoretical contributions that could guide a literacy project committed to the interests and needs of children from the working classes. We challenged ourselves to find, in the practice-theory-practice articulation, other ways of constructing literacy practices that favour the

academic success of students in the early years of elementary school, especially the sons and daughters of workers, the vast majority of whom are condemned to live school failure.

**Keywords:** remember, lifeformation, fight, literacy, teaching collective

## INTRODUÇÃO

*Nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história*

(Walter Benjamin, Tese 3, 2012)

Encontro na afirmação de Walter Benjamin um convite para rememorar e narrar a história de vida e luta de um, entre tantos coletivos docentes existentes no Brasil. Refiro-me ao coletivo GEFEL - Grupo de Estudo e Formação de Escritores e Leitores, no qual atuei como membro e uma de suas coordenadoras, ao longo de 20 anos, ajudando a constituí-lo no campo da formação instituinte de docentes entre pares. A narrativa que compartilho testifica a existência de professoras e professores que têm investido na criação de um trabalho pedagógico de qualidade no exercício da docência no chão da escola básica e pública na cidade do Rio de Janeiro - Brasil. Um coletivo que se desafiava a repensar, estudar e narrar as suas práticas de alfabetização, procurando compreender e dialogar com contribuições teóricas que pudessem orientar um projeto de alfabetização comprometido com os interesses e necessidades das crianças das Classes Populares (Valla, 2011). A cada encontro nos desafiávamos coletivamente a buscar na articulação prática-teoria-prática modos outros de construir práticas pedagógicas mais favoráveis ao êxito escolar dos/das estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, oriundos dessas classes. Meninas e meninos, em sua grande maioria, condenados a viverem o fracasso escolar durante o processo inicial de apropriação da linguagem escrita.

O que desejávamos como as alfabetizadoras e alfabetizadores no IERJ - Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1994? Aprender a lutar coletivamente pelo direito de sermos autoras de nossas práticas alfabetizadoras junto a nossos alunos e alunas. Desejávamos decidir como, quando, com quem e onde estudaríamos o que nos inquietava no exercício da docência como alfabetizadoras. Militávamos cotidianamente em nossas salas de aula para transformar o instituto num espaço de qualidade para todos em que a vida fosse a matéria prima. Em que o diálogo teórico fosse desejado e capaz de ajudar-nos a compreender e melhor realizar a prática alfabetizadora. Revisitando cadernos dos encontros do coletivo, encontramos nas palavras de uma companheira do GEFEL uma narrativa que corrobora a intencionalidade do vivido no grupo e a razão de sua existência.

Estar no GEFEL. Trocar sonhos que podem ser concretizados. Trocar experiências que devem ser compartilhadas. Um constante trocar. Um pertencimento a algo que sem dúvida se pode chamar grupo. Um grupo que tenta não estabelecer verdades, mas, sim, refletir sobre cada instante da prática... Ao discutir a vivência da sala de aula, tem-se uma aproximação com teóricos, o que leva a uma reorganização do trabalho analisado. É a partir de e durante esse discutir que se percebe o outro como parceiro constante. (Professora do GEFEL)

Aqui temos uma narrativa interessada em dar visibilidade ao que Larossa (2002) chama de *saber da experiência*, ou seja, *um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna*, pois toda experiência está impregnada das vozes, memórias, histórias, crenças, fracassos, valores, sonhos, intuições, medos, lutas, contradições de quem a vive ou viveu o cotidiano escolar organicamente. Este *saberexperiência* ajuda-nos a compreender o exercício da docência como um espaço-tempo visceral. Um lugar em que lutamos

cotidianamente há mais de duas décadas, gerando possibilidades de criação coletiva de algumas práticas pedagógicas alternativas ao modelo hegemônico de ensino aprendizagem, especialmente no campo da Alfabetização.

[...] o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como conhecimento científico fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade, ou em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (Larossa, 2002, p. 27).

Chamamos o saber da experiência de *saberfazer* docente, um saber tecido no rico e tenso processo de *aprenderensinar* (Alves, 2000). Neste texto, desejamos dar visibilidade a uma experiência coletiva em que docentes da escola básica vêm se tornando professores e professoras pesquisadoras de suas próprias práticas. Para tanto, compartilhamos um pouco da trajetória do GEFEL, bem como os possíveis alcances e limites de experiências como esta, que se constituem em mais um dos movimentos instituintes (Linhares, 2001) no interior dos sistemas de ensino. A formação do grupo foi iniciativa de algumas professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que trabalhavam/trabalham no ISERJ - Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, antigo IERJ. Começamos a nos reunir institucionalmente no início dos anos 90, como uma forma de buscar sustentação teórica para um projeto de criação das classes de alfabetização que estavam sendo implantadas em nossa escola, pautado nas contribuições teóricas da psicogênese da escrita (Ferreiro & Teberosky, 1991) e na perspectiva discursiva no processo da alfabetização (Smolka, 2012). Buscávamos, na articulação prática-teoria-prática, possíveis respostas para questões referentes ao aprendizado da leitura/escrita/ fracasso/ êxito escolar, que emergiam do cotidiano de nossas salas de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas brasileiras.

Um movimento oriundo de nossa insatisfação com as práticas alfabetizadoras mecanicistas que nos levou a investir na possibilidade de construção de práticas alfabetizadoras que pudessem melhor contribuir para a formação de crianças leitoras e capazes de dizer por escrito a própria palavra. Ao longo dos anos, defender uma prática alfabetizadora pautada nos seguintes eixos: reconhecimento de que toda a criança é capaz de aprender; formação de turmas heterogêneas; alfabetização como processo de apropriação de usos reais de leitura e escrita; rompimento com a gradação de fonemas presentes nos métodos tradicionais de alfabetização; importância das práticas coletivas no processo de construção da autonomia e autoria; a inter-relação entre processo e produto provisório da aprendizagem; o *erro* como constitutivo do processo de aprendizagem; valorização da curiosidade das crianças, rejeição que da ideia de conhecimentos fáceis e difíceis, o abandono das práticas de treinamento.

Na época, e ainda hoje, procuramos pensar o currículo da alfabetização com conhecimentos que fazem sentido para as crianças e professores. Dessa forma, compreendemos a escola como um lugar de descoberta e de construção coletiva de conhecimentos. Procuramos nos distanciar de práticas alfabetizadoras pautadas na repetição e na mesmice. Consideramos a criança como um sujeito interativo, capaz de construir e se apropriar de conhecimentos no presente, e não um *vir-a-ser* que está sendo preparado para *ser* no futuro. Acreditávamos que o desejo e a necessidade de conhecer (Vygotsky, 1998) move a criança a se lançar num determinado projeto e a encoraja a produzir seus conhecimentos.

O projeto de alfabetização que defendíamos no início da década de 90 estava na contramão do que a direção da escola da época acreditava. Sendo assim, a tentativa de desmonte do projeto de implantação das classes

de alfabetização para as crianças de 6 anos, foi inevitável. O IERJ constantemente era palco de intervenções políticas em sua direção. Assim, no ano de 1994 sofria mais uma intervenção, o que acarretou mudanças na direção da escola, aumentando as pressões e críticas ao trabalho desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras. O grupo foi diluído. Algumas professoras foram convidadas a mudarem de série e foram espalhadas por diferentes setores da escola. Uma de nossas orientadoras foi afastada da função e convidada a se retirar da instituição. A nova direção sentia a necessidade de sufocar as vozes dissonantes, subalternizar os docentes e conseqüentemente desqualificar o projeto de alfabetização que vínhamos tentando implementar, para impor o seu projeto como único possível, legítimo.

Ao longo da caminhada sempre procuramos buscar em nós mesmas e na parceria com algumas professoras-pesquisadoras de universidades parceiras, dentre elas destacamos a Universidade Federal Fluminense, um sentido de continuarmos nutrindo nosso compromisso com um projeto de alfabetização que ajudasse a tornar crianças leitoras e autoras. Nesse movimento de tensão, compartilhávamos experiências, saberes e fazeres vividos por nós em nossas salas de aula, nos encontros entre os intervalos, nos recreios, nas reuniões. Tentávamos contra argumentar com os discursos instituídos e abrir brechas para possíveis diálogos. Havíamos descoberto que era possível construir um outro projeto de escola. Em meio à dor e aparente desorganização e esfacelamento do grupo das alfabetizadoras, descobríamos o que a sabedoria chinesa tem sinalizado há milênios sobre *compreender a crise como possibilidade de morte, mas também de vida*. Assim, no meio de caos e desordem, o grupo, ou, melhor dizendo, parte dele, resolveu resistir criando, como nos diz Certeau (1999), táticas coletivas que nos fortalecessem no cotidiano escolar.

A vida sempre encontra um meio quando resistir é a única forma de continuar existindo. Diante do desejo de existir, construímos diferentes espaçostempos para nos encontrarmos e trocarmos as práticas alfabetizadoras. Costumávamos nos encontrar na hora do almoço para planejarmos e não perdermos o vínculo com as professoras do turno da tarde. Reuníamos-nos com as ex-orientadoras pedagógicas na casa de uma amiga e formamos um grupo de estudos que se encontrasse quinzenalmente, fora do horário de trabalho, numa das salas do prédio central do IERJ. Assim nascia, em 1995, o Grupo de Estudos sobre Alfabetização, constituído pelas professoras Jacqueline Morais, Zilda Chaves, Solange Vaz, Margarida dos Santos e Luiza Portes, professoras da classe de alfabetização e antiga 1ª série, hoje 1.º e 2.º anos de escolaridade.

O GEFEL tem se apresentado como uma entre múltiplas iniciativas espalhadas no Brasil e no exterior, especialmente na América Latina, que parecem contrariar as pesquisas e estudos que descrevem professoras e professores como desinteressados, pouco capazes de exercerem ações criadoras e criativas, acomodados no papel de "profissionais-tradicionais", ou como meros executores de propostas pedagógicas e projetos de governo que não dialogam com as necessidades e interesses do chão da escola. Ao longo dos anos, temos visto no Brasil uma série de políticas produzidas e implementadas por meio de diferentes formas de intervenção, que buscam modificar a ação da professora e do professor em seu espaço de atuação pedagógica: a sala de aula. Na maioria das vezes, as ações oficiais recaem no mesmo equívoco: são projetos que não levam em consideração as ações já desenvolvidas pela escola em seu cotidiano, aquele mesmo cotidiano no qual as políticas públicas de governo tentam intervir, supostamente, para reinventá-lo, recriá-lo, redefini-lo. Mas acabam naufragando, porque insistem em desconsiderar os sujeitos que estão mergulhados na realidade da escola. Ações oficiais que tendem ao mesmo destino: não darem certo. Experiências como as do GEFEL nos mostram que o que herdamos foi apenas um sistema escolar sofrível, marcado pela desigualdade,

incompetência e ineficácia. A escola pública não é um modelo fracassado, e experiências múltiplas e cotidianas nos ajudam a refutar tal afirmativa.

Durante o processo de desmantelamento do projeto, parte do grupo foi convidada para participar de uma pesquisa sobre avaliação, desenvolvida por Maria Teresa Esteban, da UFF e membro do Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares (GRUPALFA), coordenado por Regina Leite Garcia. Por conta disso, nos reuníamos semanalmente com a pesquisadora dentro do horário de trabalho, com a autorização da direção. Naqueles encontros, a pesquisadora nos ajudava, de forma bem simples e tranquila, a reconstruir o espaço-tempo de reflexão que havíamos perdido e do qual tanto sentíamos falta. Ela nos ajudava a recordar quem éramos e nos convidava a pensar o nosso presente e a sonhar e lutar por um futuro outro, também possível. A cada encontro ficava mais claro, para nós, a necessidade de um espaço onde pudéssemos discutir nossas práticas pedagógicas.

Tempos depois, Carmen Sanches Sampaio, ex-professora, diretora e orientadora pedagógica da escola e, desde o ano de 1996, professora/pesquisadora da UniRio, convidou o grupo de professoras do GEFEL para que escrevêssemos e apresentássemos nossas práticas alfabetizadoras no COLE - Congresso de Leitura, no ano de 1999. O convite trouxe novo fôlego e contornos para o grupo e a apresentação no congresso nos ajudou a perceber questões em nossas práticas alfabetizadoras que precisavam ser rediscutidas e aprofundadas. Esse movimento de reflexão e estudo nos mostrou que a formação docente é um processo contínuo, no qual conhecimentos, concepções e trajetórias dialogam com as relações tecidas no coletivo. Começávamos a compreender que as questões relacionadas à formação de leitores e escritores deveriam ser de responsabilidade de todos e não somente das alfabetizadoras. Por esse motivo, o grupo foi se tornando mais heterogêneo e ocorreu uma ampliação do número de professoras que desejavam estudar, discutir e construir práticas pedagógicas significativas para a formação de sujeitos escritores e leitores.

Aos poucos, o GEFEL foi se transformando em mais um espaço-tempo no qual procuramos nos tornar (melhores) professoras e professores continuamente. Ao viver a experiência de formação continuada instituinte, ousávamos construir um tipo de formação que se afastava dos moldes aligeirados. Nos encontros do grupo, assumíamos o protagonismo e autoria de nossa formação: dizíamos, opinávamos, discutíamos e aprendíamos a negociar com os nossos pares para onde desejamos ir, o que precisávamos estudar, jamais livre de tensões e conflitos, porque estes são, igualmente, constitutivos do processo formativo.

## 1 ENCONTROS DO GEFEL: UMA PONTE ENTRE ESCOLA BÁSICA E UNIVERSIDADE PÚBLICA

Conforme citado anteriormente, as professoras pesquisadoras que realizaram seus trabalhos de pesquisa de doutorado, de algum modo, continuaram vinculadas à escola e ao grupo. Durante suas pesquisas, trabalharam no sentido de se mostrarem ao lado dos sujeitos envolvidos, mesmo em momento de crise. Assim, reafirmavam seu compromisso com a formação dos sujeitos da escola, inaugurando, junto a nós, outro jeito de fazer pesquisa: uma prática pesquisadora interessada em contribuir para que professoras e professores da escola básica se tornem também *professores-pesquisadores* (Zaccur, 2002) de sua própria prática.

Embora o discurso oficial tenha sido eficiente na tarefa de divulgar o chão da escola como lugar árido, contribuindo para devastar a vida que teimosamente insiste em brotar, em sentido contrário o GEFEL vem se

constituindo nas, por e através de redes. Nesse movimento, tem contado, desde o seu nascimento, com a ajuda de pesquisadoras e pesquisadores ligadas/os a alguns grupos de pesquisa de universidades públicas brasileiras, comprometidas com a construção da escola pública de qualidade para todos/as. Mulheres que vêm aprendendo a compreender o cotidiano escolar como *espaço tempo* de possibilidades, espaço híbrido em que coexistem movimentos aparentemente antagônicos, entretanto complexo por natureza. Escola e universidade se desafiam a dialogar, aprender e ensinar com, construir conhecimentos em conjunto, tentando cindir com a relação vertical historicamente construída entre ambas. Um processo de intensas aprendizagens, dada à complexidade peculiar que marca esta relação.

O GEFEL fez a opção de viver uma *experiência* (Larrosa, 2002) em que, ajudados por *pares mais experientes*, seguíamos nos tornando autoras no exercício da docência, num processo coletivo em que enfrentávamos cotidianamente o desafio de nos tornarmos *professora-pesquisadora* (Garcia, 2001) da própria prática. Lutávamos para dizer como queríamos encaminhar a nossa ação pedagógica, o que precisamos estudar para melhor compreendê-la e reorientá-la. Dessa forma, nossos diálogos com a teoria decorrem da necessidade de nossas práticas. Buscamos o diálogo com pesquisadoras e pesquisadores da universidade e de outras instituições quando *necessitamos*, movidas por questões da prática. Algumas parcerias importantes ocorreram no campo da Alfabetização Científica (Sandra Santos - ISERJ/ FAETEC); Alfabetização Matemática (Flávia Renata Coelho - Secretaria Municipal de Caxias); GRUPALFA/ UFF (coordenado por Regina Leite Garcia).

No decorrer desse tempo de reflexão sobre a própria prática, o grupo tem passado por inúmeras mudanças, as quais, talvez, sejam também transformações de nós mesmos. Nesse movimento, temos compreendido nossa prática como *espaçotempo* de formação, ampliando, assim, a visão de que ela seriam apenas objeto de estudo e pesquisas acadêmicas. Arriscaríamos dizer que o fato de nos desafiar a sermos leitoras de nossas práticas e narradoras de nossas experiências nos leva a investir em nossa formação continuada e na de outros professores, fazendo com que juntos tenhamos a possibilidade de nos assumir professores pesquisadores de nossas próprias práticas, encontrando, portanto, espaços para criar coletivamente práticas alfabetizadoras que estejam comprometidas com o êxito escolar de nossos estudantes e, portanto, comprometidas com uma Educação Pública de qualidade para todos.

## 2 EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: UM LUGAR DE FORTUNA

A compreensão da sala de aula como espaço privilegiado de investigação, estudo e criação de práticas pedagógicas comprometidas com o êxito escolar têm nos unido. No entanto, reconhecemos que cada um de nós vem se dedicando a temas específicos tais como: projetos de trabalho, o brincar, oralidade-leitura-escrita e usos de mídias digitais, avaliação, êxito-fracasso escolar, múltiplas linguagens, afetividade, literatura infantil, matemática, africanidade, educação de jovens e adultos. Aos diferentes interesses e áreas de atuação temos chamado de *lugar de fortuna* (Morais, 2006). Denominamos a sala de aula como lugar de fortuna todas as vezes que tínhamos a oportunidade de exercer a docência de modo autoral, em que realizávamos a prática alfabetizadora considerando temáticas que favorecessem a criação de novas ações e conhecimentos que atendessem aos interesses e necessidades dos/das estudantes. Aos poucos nos distanciamos da posição de meros executores de propostas alheias, nos tornávamos proponentes, autoras e autores em comunhão com nossos alunos e alunas. Quando percebemos em nós esses pontos de potência, também começamos a perceber

em nossos alunos e alunas aquelas áreas do conhecimento em que eram mais capazes, em que se sentiam mais seguros, portanto mais potentes.

Desde o início da formação do GEFEL procurávamos enfrentar o desafio de *aprenderensinar* com as crianças. As questões que nos mobilizavam emergiam das nossas salas de aula. Ao longo de nossa caminhada procuramos aprender a reconhecer a prática docente como experiência de formação, um lugar de potência, onde somos desafiadas e desafiados a reconhecer meninos e meninas como coautores do processo de ensino aprendizagem. Éramos provocadas/os, desafiadas/os pelas perguntas inquietantes de nossos alunos e alunas; pelos seus diferentes modos de aprender; de se relacionarem com os conhecimentos e entre si; pelos episódios de agressividade; pela presença daqueles que precisam de mais tempo para se apropriar da leitura e da escrita; pela capacidade que alguns tinham de expressar seus conhecimentos, fazendo uso de outras linguagens; pela instigante habilidade de expressar saberes numa determinada área e conseguir dizer pouco ou quase nada sobre outras, sem falar daqueles que quando podem contar com a nossa mediação durante a realização das atividades propostas conseguiam expressar os seus conhecimentos, mas quando deixados sozinhos correm o risco de serem considerados incapazes de aprender.

Nas *experiências* vividas com nossos alunos de carne, osso e coração no cotidiano de nossas salas, é que somos atravessados, tocados por essas e outras questões que nos inquietam e nos levam a investigar e construir na relação *prática-teoria-prática* (Esteban & Zaccur, 2002), conhecimentos e ações mais favoráveis ao processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita.

### 3 PARTILHANDO SABERES DOCENTES COM OUTRAS ALFABETIZADORAS E ALFABETIZADORES

[...] O grupo me fortaleceu a tal ponto que fui capaz de trabalhar com um grupo de alunos adultos. Coisa que eu achava que não era capaz de fazer... (Prof.<sup>a</sup> Maria da Penha – GEFEL).

A narrativa da professora nos deixa pistas da potência do coletivo docente e da necessidade de continuarmos investindo no seu fortalecimento em nossa caminhada de *aprenderensinar* (Alves, 2000). Espaços privilegiados, onde nos tornamos, a cada dia, professoras-pesquisadoras no exercício da docência. Um processo rico que, longe de ser meritocrático, vem sendo tecido no âmbito das relações e interlocuções com diferentes espaços, níveis de formação e sujeitos que neles atuam. No coletivo encontrávamos forças e saberes para exercermos a docência nas salas de aula da Educação Infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de escolas das redes pública e particular do Rio de Janeiro e nos espaços de formação de outras professoras, fosse na formação inicial ou na formação continuada (curso de extensão, fóruns, simpósios, seminários, congressos). Ao longo de duas décadas, o GEFEL experimentou diferentes movimentos (expansão, esvaziamento, entradas, partidas...). Em 2010 o grupo se tornou interinstitucional, além de formado por professoras e professores que atuam em diferentes escolas e níveis de ensino.

Muitos são os caminhos que temos percorrido com outros sujeitos em busca de espaços-tempos de reflexão, investigação e criação de práticas alfabetizadoras que se aproximem da perspectiva defendida por Garcia (2001). A autora compreende a alfabetização como um rico processo de potencialização dos historicamente condenados ao analfabetismo, sujeitos que vão construindo a sua autonomia no processo de alfabetização,

tornando-se autoconfiantes e capazes de ler criticamente a palavra do outro e a escrever criativamente a sua própria palavra (Garcia, 2001, p. 27). Concordamos com ela, motivo pelo qual nos desafiamos a viver processos de autoria, tanto entre nós, quanto entre nossos alunos e alunas, num movimento em que também aprendemos a enfrentar as contradições e as tensões inerentes à experiência de formação compartilhada.

A experiência de formação continuada que defendemos tem nos levado a investir mais organicamente nas ações extensionistas oferecidas pelo grupo. Ao longo de seis anos, a atividade de extensão oferecida pelo GEFEL tem assumido a forma de Curso de Extensão, um espaço-tempo privilegiado de estudo e partilha das práticas alfabetizadoras no grupo e para os companheiros e companheiras que procuram o curso. Entretanto, nesse movimento, surge um desafio: ao prepararmos o curso das práticas alfabetizadoras, éramos levadas a visitar nossas práticas e os estudos teóricos que sustentavam o nosso saber fazer. Um processo longo no qual experimentamos a dor e a delícia de enfrentarmos, simultaneamente, os nossos conhecimentos e desconhecimentos, ou seja, o nosso inacabamento (Freire, 2000). Um reconhecimento indispensável ao processo de *aprenderensinar* (Alves, 2001) vivido por cada uma de nós.

Durante os encontros, seja nas reuniões do GEFEL ou em outros coletivos, compartilhamos os conhecimentos desses diferentes *lugares de fortuna*, momento em que são discutidos a partir das diferentes visões, produzindo momentos preciosos no processo de formação compartilhada. Um desses espaços privilegiados foram os cursos de extensão que organizávamos, bianualmente (2010/2012/2014), para investirmos na nossa formação. Seria esse um *lugar de fortuna* também? Ao investirmos na formação inicial e continuada de outros professores(as), reconhecíamos que o ato de compartilhar as nossas experiências com os outros gerava em nós a necessidade de visitar o vivido, refletir, estudar e repensar o nosso fazer docente. Movimento necessário em que ensinávamos e aprendíamos também com outros pares para voltarmos, então, mais fortalecidas para encontrar com nossos alunos e alunas e enfrentarmos as lutas do cotidiano escolar.

#### 4 MEMORIAIS DE VIDA FORMAÇÃO: ENTRE NARRATIVA ESCRITA E LEITURAS COMPARTILHADAS

O texto convite Benjaminiano - "*nada do que um dia aconteceu pode ser perdido para a história*" -, que me encorajou a escrever o presente texto, foi o mesmo que provocou o coletivo GEFEL em 2010 a se perguntar: como narrar o que nos aconteceu e/ ou acontece? Temos sido capazes de escrever a nossa própria palavra? Por que narrar a nossa história de vida formação? Onde podemos nos tornar capazes de usar a escrita para narrar o vivido? Seria a narrativa escrita uma forma de resistir ao desperdício de nossos saberes da experiência docente? Qual a importância para nossa prática alfabetizadora a escrita de nossos memoriais de vida formação? Como começar se a maioria de nós carregava em si a herança de uma formação que não nos oportunizou atos real de escrita? Fomos ensinadas/os a dizer pouco, para errar o menos possível.

Nos estudos de Sonia Kramer (2000), encontramos um pressuposto que considera a narrativa escrita como experiência que pode nos permitir refazer processos, sistematizá-los e melhor compreendê-los, suavizá-los, vencendo a dureza da escrita. Em concordância com a autora, enfrentamos a escrita dos nossos memoriais de vida formação docente, porque acreditamos que, pela escrita e com ela, aquele/a que escreve tem a possibilidade de descobrir que pode interferir nas histórias futuras. A escrita dos memoriais nos ajudou a lembrar quem somos, como estamos nos constituindo professoras e professores alfabetizadores ao longo da caminhada. Alguns desses encontros nos levavam às lágrimas; por vezes, lembrar chegava a doer. Momentos



em que reconhecíamos o quanto fomos marcados na escolarização inicial e como tais marcas ganham visibilidade em nossa prática alfabetizadora.

Dizer por escrito a nossa própria palavra se constituía um enorme desafio. Ouvíamos, no interior do grupo, as seguintes falas: "Para que escrever a minha história de formação? O que ela tem que possa interessar? Para que escrever um livro com esses memoriais? Eu vou escrever um monte de bobagens num livro!" Esses são dilemas que ainda enfrentamos quando ousamos sair do espaço do discurso oral em direção à narrativa escrita. A relação tensa com a escrita de autoria se tornava explícita. No entanto, aprendemos com Alves (2001) que a pesquisa com/no cotidiano requer outras maneiras de narrar e socializar os conhecimentos que produzimos como professoras pesquisadoras/ professores, pesquisadores de nossas próprias práticas. Uma delas é aquela que nos arranca da solidão da escrita e nos encoraja a escrever coletivamente as nossas histórias, especialmente, quando ainda não conseguimos escrever sozinhas. Num processo em que aos poucos vamos nos desafiando a fazer sozinhos o que antes não era possível (Vygotsky, 1998). Encontramos na escrita dos nossos memoriais uma possibilidade de transformar a crise em espaço de criação. Procurando compreender coletivamente os dilemas de nossas práticas alfabetizadoras, nos desafiámos e investimos durante quatro anos na escrita individual e compartilhada dos nossos memoriais de vida formação. Assim, surgiu uma proposta de escrita como experiência, um movimento que é transpassado, não só pelo exercício de trazer à tona as vivências do percurso de vida formação, incluindo a experiência leitora e escritora, mas pelo próprio ato de dizer-se através da palavra escrita. E, por consequência, refletir acerca dos processos de construção do texto e de si mesmo: autores e autoras da própria história.

As rodas de conversa e de leitura compartilhada dos memoriais foram se constituindo um *espaçotempo* privilegiado de apresentação dos nossos primeiros textos. A roda era um lugar de confiança, onde compartilhamos nossas narrativas orais e escritas com companheiros e companheiras de caminhada, leitores-ouvintes reais. Prática que favorece a narrativa das experiências de leitura e escrita vividas por nós ao longo de nossas trajetórias num ambiente acolhedor e de ajuda mútua. A cada ato de fala, algo novo surgia como se fossem janelas para novos diálogos, movimento inerente às narrativas e descobertas sobre como nos constituíamos alfabetizadoras e alfabetizadores. A cada roda de leitura compartilhada dos nossos memoriais vivíamos momentos preciosos em que o discurso oral encharcava a narrativa escrita de vida. As considerações que fazíamos dos memoriais ajudavam a ver os cheios e os vazios que a leitura do outro possibilitava. A roda de leitura e a conversa sobre nossos memoriais traziam à tona dilemas pessoais e coletivos que ainda precisávamos aprender a ver e a enfrentar. A leitura atenta e generosa que fazíamos dos textos uns dos outros nos possibilitava a viver na prática a ideia de excedentes de visão (Bakhtin, 2003).

Ajudadas pelo movimento do coletivo aliado ao convite de Walter Benjamin (1994), de que o narrador não deve fazer distinções entre grandes e pequenos acontecimentos, trabalhando apenas com o fato de que nada do que um dia aconteceu pode ser perdido para a história, de modo que os saberes da experiência docente não fossem desperdiçados, seguimos adiante naquele propósito de escrita dos memoriais de vida formação (Bragança, 2018). Ficamos tão contentes com a experiência escrita que resolvemos investir a ponto de tornar o sonho da publicação de nosso primeiro livro, uma realidade. Assim, no ano de 2012, lançávamos o nosso livro *"Exercício de autoria: Histórias de vida, narrativas de formação docente do/no GEFEL"*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que tem nos aproximado? Em tempo de esgotamento das parcerias, individualismo crescente, diminuição do espaço-tempo de conversa e troca entre os docentes em suas escolas, algumas alfabetizadoras e alfabetizadores encontram no GEFEL um lugar de acolhimento e partilha. Assim, as notícias que o GEFEL traz do chão da escola são aquelas que precisam ganhar espaço em nossos encontros, porque são grupos como este que contrariam o discurso oficial que se recusa a ver e valorizar riquezas e experiências existentes no chão da escola. Docentes militantes que se desafiam cotidianamente a pensar e realizar coletivamente práticas alfabetizadoras mais favoráveis ao processo de alfabetização dos meninos e meninas das classes populares. São experiências como estas que descortinam e contam outras histórias sobre a escola pública. Histórias daqueles e daquelas que insistem em criar e recriar alternativas que façam brotar jardins de possibilidades no chão da escola básica (Linhares & Garcia, 2001).

## REFERÊNCIAS

- Alves, N. (2000). Espaço e tempo de ensinar e aprender. In V. M. Candau (Org.), *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. DP&A.
- Bragança, I. F. S. (2018). Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: Trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In M. H. B. Abrahão, J. L. Cunha, & L. V. Bôas (Orgs.), *Pesquisa (auto)biográfica: Diálogos epistêmicos-metodológico (Vol. 1)* (pp. 65-81). CVR.
- Benjamin, W. (2012). *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura* (8ª ed. revista). Brasiliense.
- Certeau, M. (1999). *A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer*. Vozes.
- Esteban, M. T. & Zaccur, E. (2002). A pesquisa como eixo de formação docente. In M. T. Esteban & E. Zaccur (Orgs.), *Professora-pesquisadora: Uma práxis em construção*. DP&A.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Psicogênese da língua escrita (4ª Ed.)*. Artes Médicas.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Garcia, R. L. (2001). *Novos olhares sobre a alfabetização*. Cortez.
- Kramer, S. (2000). Escrita, experiência e formação: Múltiplas possibilidades de criação de escrita. In V. M. Candau (Org.), *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender* (pp. 105-121). DP&A.
- Larossa, J. (2002). Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Linhares, C. & Garcia, R. L. (2001). *Observando jardins no chão da escola*. In C. Linhares & R. L. Garcia (Orgs.), *Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente. Niterói. Anais do evento* (pp. 43-52). Ágora da Ilha.
- Morais, J. F. S. (2006). *Percursos de uma experiência de formação continuada: Narrativas e acontecimentos*. UNICAMP.
- Smolka, A. L. B. (2012). *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. UNICAMP.
- Valla, V. V. (2011). Procurando compreender a fala das classes populares. In E. Algebaile & M. B. Guimarães (Orgs.), *Classes populares no Brasil: Exercícios de compreensão* (pp. 92-103). FIOCRUZ.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. Martins Fontes.