

# 1 Introdução

*Quero falar da descoberta que o **eu** faz do **outro**. O assunto é imenso. Mal acabamos de formulá-lo em linhas gerais já o vemos subdividir-se em categorias e direções múltiplas, infinitas. Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um **eu** também, sujeito como eu.*

(Todorov, 1999, p. 3)

Gosto de escrever. Não sei precisar desde quando, mas gosto de escrever. E tenho prazer em fazê-lo. Nem sempre foi assim... Criança, em Belém, preferia brincar na rua de barro, com colegas, a sentar-me à mesa para escrever cartas ao meu pai, ditadas pela avó/mãe – mãe dele e minha mãe de criação –; registros das saudades maternas de alguém que nada escrevia além do próprio nome. A distância e as saudades que separavam minha avó/mãe de seu filho – e eu, de minha mãe e do único irmão –, faziam com que não tivéssemos destino certo. Vínhamos para o Rio de Janeiro, ficávamos uma temporada, voltávamos para Belém, ficávamos outro tanto tempo. Percebo-me, agora, como uma retirante nortista que constrói tudo ao seu redor e se vê, repentinamente, tendo de abandonar esse tudo para refazê-lo em outro espaço. As perdas de referências – lugares, rotinas, amizades principalmente – fizeram-me sofrer bastante.

*Não entendia porque os primos não gostavam de me visitar. Os sábados eram tardes de festa quando eles apareciam. Ainda insistia para que dormissem em casa: garantiria a companhia no domingo. Uma das brincadeiras preferidas era colocá-los sentados no corredor, segurando papel e lápis diante de uma parede azul-marinho – minha casa era toda pintada de azul-marinho – onde, na parede, eu rabiscava as aulas que eles deveriam copiar: eu, a professora; eles, os alunos. Os primos raramente me visitavam. (Lembranças da infância em Belém do Pará)*

Aos 15 anos de idade, chegando para viver no Rio de Janeiro – seria a terceira ou a quarta vez? – deixei para trás, novamente, amigos de infância e adolescência, a cidade Belém, com seu caranguejo, açaí e tacacá; um banco e um jambeiro. As cartas que escrevia para uma grande amiga continham relatos pormenorizados de mais de vinte páginas, numeradas, das aventuras e desventuras na cidade maravilhosa. Isso não era suficiente para dar conta das turbulências de um coração afogado. Paralelamente, quatro cadernos-diário foram extensamente preenchidos, no período de julho de 1976 a fevereiro de 1979, com as angústias e alegrias da vida tumultuada de uma adolescente: descoberta de amores, novas amizades, incertezas que se descortinavam nas novas relações familiares e na vida que se procurava estabelecer em um outro lugar.

Hoje, frente ao desafio de uma dissertação de mestrado, retorno ao meu diário de aula, escrito no período de fevereiro a dezembro de 1999, dentro de um contexto de mudanças educacionais: do sistema de seriação para o de ciclo. Nele, guardadas estavam as inquietações e indagações; as inúmeras vivências e histórias; a minha voz e as vozes de diversos outros; as tantas enunciações e seus mais variados contextos. Alguns anos se passaram desde sua escrita e, conseqüentemente, tempo, espaço e professora estão diferentes. Ainda assim, valia a pena embrenhar-me nas narrativas da própria prática transcritas nas páginas do diário, observando as especificidades e o devido rigor necessários à criação de um texto científico revendo, principalmente, o papel da pesquisadora, agora bem mais centrado e consciente.

Rumo à escrita da pesquisa a que me propus, foi possível percebê-la um rito de passagem doloroso e confuso. Acreditava que, para constituir-me pesquisadora, precisava despir-me da condição de professora – algo impensável e inaceitável. Tratei de buscar todas as ajudas possíveis. Aprofundei-me em leituras, muitas leituras. Entre os que aquietaram meu coração, destaco Freire (1999, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade.

Houve ainda uma outra contribuição decisiva: a participação no grupo de pesquisa<sup>1</sup>, causando encontros e desencontros, incômodos e estranhamentos. As discussões e reflexões surgidas fizeram-me perceber que o olhar da pesquisadora não pode prescindir do olhar da professora. Ambos se complementam e se enriquecem mutuamente, possibilitando uma abrangência maior das questões que inquietam, desconfortam, oprimem, clareiam. Crescer carrega em si uma carga de dor; mas, com toda a certeza, este foi um espaço positivo para crescer e amadurecer.

Comecei a entender que ninguém **é** pesquisador: **ser** pesquisador é uma construção diária. “Não se nasce pesquisador; vem-se a sê-lo, a merecê-lo, a receber-lhe o selo, na coerência teórico-metodológica, na consistência ética, na consciência estética, no espelho da esfera em que ser pesquisador faz, e cria, sentido” (Sobral, 2005, p. 118). O diálogo com outros professores-pesquisadores e a relação mais estreita com os embates que permeiam um grupo de pesquisa e o saber científico, levaram-me a descortinar a essência da constituição de um pesquisador, qual seja a de poder olhar com outros olhos, e olhar de outros lugares, uma realidade já tão conhecida e familiar. O aspecto central estava em estranhar essa familiaridade por entender, assim como Velho (1978, p. 39, grifos do autor) que “o que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar mas não é necessariamente *conhecido* (...)”. Estranhamento também citado por Larrosa (2003):

Para dar a leer es preciso esse gesto a veces violento de problematizar lo evidente, de convertir en desconocido lo demasiado conocido, de devolverle una cierta oscuridad a lo

---

<sup>1</sup> “Crianças e Adultos em Diferentes Contextos: a Infância, a Cultura Contemporânea e a Educação” coordenada pela Prof<sup>a</sup> Sonia Kramer e apoiada pelo CNPq.

que parece claro, de abrir una cierta ilegibilidad en lo que nos es demasiado legible (p. 118).

Finalmente agora, podendo abraçar os papéis de professora e pesquisadora, já com menos receio e aflição, restituo o direito à voz e apresento-me enquanto autora desta dissertação para analisar, não somente as experiências culturais de alfabetização, mas também a própria escritura do diário enquanto instrumento de observação da prática educativa e das relações interpessoais que se estabelecem no dia-a-dia da escola. O diário converte-se, assim, em empiria de pesquisa: o que revela e o que esconde das tramas cotidianas de uma sala de aula e de uma escola? Quais são as vozes que falam através da fala da professora e quais as vozes que a professora silencia? Enquanto autora desse diário, produzido diante da necessidade de construir um espaço de dialogicidade na explicitação dos dilemas e das alternativas para superá-los – algo tão marcante no dia-a-dia de um professor que experimenta, erra, acerta, faz, refaz e constrói, também, seu saber – entendo, assim como Larrosa (2002) que “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (p. 24-25).

Dessa forma, situando-se na fronteira entre um estudo de caso e uma análise documental, este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico onde as análises vão explicitar o conhecimento do contexto e os sujeitos que dele emergem; a compreensão da complexidade e da historicidade dos fenômenos integrando individual e social; o entendimento do pesquisador enquanto sujeito sócio-histórico que vai estabelecer relações intersubjetivas com os sujeitos sócio-históricos pesquisados – dimensões que legitimam como enfoque: um olhar mais humano de se produzir ciência. E é com a arquitetura de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin – conhecimento, ética e estética – que pretendo pensar a tessitura do diário em minha construção enquanto pesquisadora. “Teoria, ética e estética, entendidos na unidade da responsabilidade, na pesquisa e na vida, constituem assim o tríplice

imperativo a que o pesquisador tem de atender a cada momento, a condição indispensável da assunção da condição de pesquisador” (Sobral, 2005, p. 118).

Estudar os fenômenos humanos requer atenção às trocas, mediações e questionamentos que se intensificam na dialogicidade produzida entre pesquisador e pesquisado, onde ambos são sujeitos e autores. Entender a vinculação entre texto e contexto é poder trazer para a pesquisa em ciências humanas a perspectiva ética/estética e a teoria enunciativa da linguagem, presentes nos estudos de Bakhtin. O sujeito da pesquisa é único em sua singularidade e, ao mesmo tempo, situado historicamente. Compreendê-lo enquanto sujeito significa situá-lo em seu de cultura e de histórias – expressividade marcante na construção de um conhecimento comprometido com a pesquisa em ciências humanas.

Bakhtin ressalta que são diferentes as formas de se dirigir a alguém; as características constitutivas desse destinatário refletem-se na variedade dos gêneros do discurso. O autor entende o diário como um gênero discursivo primário:

em sua grande maioria, os gêneros literários são gêneros secundários, complexos, que são compostos de diversos gêneros primários transformados (réplicas de diálogo, narrativas de costumes, cartas, diários íntimos, documentos, etc.). Esses gêneros secundários, que pertencem à comunicação cultural complexa, *simulam* em princípio as várias formas da comunicação verbal primária (Bakhtin, 2000, p. 325).

Na tentativa de situar a pesquisa no contexto da obra de Bakhtin, percebo-me autora na relação com o herói: as interações contidas no diário. Entendendo que “o herói revelará muitos disfarces, máscaras aleatórias, gestos falsos, atos inesperados que dependem das reações emotivo-volitivas do autor” (Bakhtin, 2000, p. 26), cabe-me penetrar na essência da narrativa, retirar os véus do que parecia tão familiar, com o objetivo de conquistar a independência essencial ao processo de criação/interpretação.

Na posição de autora, sei mais do herói que ele próprio: minha consciência engloba a consciência que ele tem de si e de seu mundo. Esse excedente de visão é que irá permitir o acabamento estético que só acontece na medida em que as duas consciências se distinguem. Para que isso ocorra, torna-se indispensável assumir a exotopia. O lugar exotópico determina o espaço que devo ocupar para poder descobrir um texto repleto de sentidos que serão percebidos, também, a partir da observação do lugar que o outro ocupa, refletindo a diversidade de vozes que comigo passam a dialogar. Meu horizonte social contribuirá nos esclarecimentos necessários visando tornar possível uma releitura das experiências vividas/sentidas. O princípio da alteridade sublinha essa compreensão: minha constituição depende da consciência do outro.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (Bakhtin, 2000, p. 45).

Trabalhar com a dimensão da alteridade presente na exotopia é poder fazer parte do evento pesquisado e, ao mesmo tempo, manter um distanciamento que permita novas possibilidades de encontro com o outro. Dessa forma, o texto é construído no desvelar de outros textos e contextos, nos diferentes enunciados produzidos nesse contato. Para além da descrição dos eventos, a estética permite a análise das relações onde estão presentes múltiplos sujeitos que emergem nos diferentes discursos “que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (FREITAS, 2003, p.33). Na corrente ininterrupta da linguagem, o outro afeta a mim e eu o afeto. De acordo com Bakhtin (1998)

o discurso vive fora de si mesmo, na sua orientação viva sobre seu objeto: se nos desviarmos completamente desta orientação, então, sobrarão em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos, nem de sua posição social, nem de seu destino. *Estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar o*

*sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado (p. 99).*

Sendo objetivo da pesquisa a análise crítica das narrativas que emergem do diário – objeto empírico – esta dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro, “*Sobre quem escreve*”, inicia trazendo a produção autobiográfica – memórias, diários, histórias de vida dentro de um contexto mais amplo na sociedade. Diante da necessidade de um processo permanente de formação, e uma atitude de constante reflexão da própria prática, trago para a discussão a autoria de professores na escrita de diários de aula, com as particularidades inerentes ao cotidiano educativo. Em seguida, situo o meu diário de aula, e outras produções semelhantes, como instrumento de viver a prática, pensá-la criticamente e reorganizá-la. Finalizo o primeiro capítulo trazendo o contexto concreto da produção do diário: quando, por quê e como foi elaborado.

“*As marcas de quem escreve*” constituem o segundo capítulo. Nele, revejo o caminho da estudante – e os desvios que se tornaram inevitáveis – até chegar à escolha definitiva pela profissão de professora. Abordo as experiências no ensino privado e destaco a opção pelo ensino público e as conseqüências advindas desta decisão. Finalmente, a análise de experiências culturais em alfabetização contribuem na reflexão crítica em torno da aquisição da língua escrita, a partir de dilemas e contradições subjacentes à prática pedagógica.

O terceiro capítulo, “*Quem fala e sobre o quê*”, é um mergulho mais abrangente nas tramas do diário – personagens, experiências, narrativas. Algumas categorias foram eleitas para maior aprofundamento. Se minha lida é com palavras, minhas e dos outros, é chegado o momento de explicitá-las. Para isso, escolhi quatro grandes vertentes enunciativas: a fala das crianças, da professora, das famílias e da escola. Problematizando e discutindo questões, focalizo o papel de cada personagem – identidades e subjetividades entrelaçadas na dinâmica relacional coletiva.

As narrativas do diário, permeadas de fotos e textos elucidativos sobre experiências com a turma de alfabetização – seleção mais que difícil – contemplam a diversidade de registros do vivido.