

2 Sobre quem escreve

A complexidade e as especificidades que se inserem ao ato de escrever, o tornam uma tarefa árdua. A experiência de um diário de aula não se restringe unicamente à escritura do texto. Narrar o que se faz, no sentido de dizer-se, revelar-se, expor-se, constitui-se enquanto processo de autoconhecimento. Este capítulo inicial focaliza diferentes histórias de vida e de escritas, “marcas da escritura do eu e os modos de inscrição de si mesmo” (Lacerda, 2003, p. 38); e acentua os diários de aula como possibilidade de um trabalho investigativo sobre o cotidiano de professores. Além disso, apresenta registros escritos nas suas diversas formas de realização até chegar à construção do diário da turma de alfabetização.

2.1 Autobiografias, memórias, diários: histórias de vida, escritas de si

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.

(Larrosa, 2002, p. 21)

Memórias, autobiografias e diários são possibilidades de registro do vivido, sentido, acontecido. Leitura e escrita revelam aspectos significativos da vida íntima e privada, seja de pessoas conhecidas ou desconhecidas, seja de homens ou mulheres. Através do diálogo entre diferentes épocas, autores e linguagens, penetramos nos acontecimentos essenciais de uma existência, pontuados em breves anotações ou intensas narrativas. Presente e passado interagem na construção de registros cotidianos marcados por aflições, dissabores, desejos, inscritos nas vozes e, muitas vezes, nos silêncios. Sendo o diário objeto de minha pesquisa – ainda que um diário de aula – senti-me motivada a buscar referências históricas desse tipo de narrativa para melhor entender e contextualizar as reflexões acerca de sua função.

Aprofundar-se na análise das narrativas presentes em memórias e diários, que revelam aspectos da vida privada e da vida íntima, vale mais pela possibilidade de entender como o pensamento acerca da vida cotidiana foi percebido nas observações dos acontecimentos e questões suscitadas, do que analisar apenas a superfície de seus enunciados. Foisil (1991) destaca que, nesse percurso, vale “menos a vida privada que a atitude ante a vida privada, e não só a narrativa, mas também os silêncios: não só o discurso, mas igualmente sua aridez ou até sua ausência” (...) (p. 331). Memórias, diários, *livres de raison* constituíram as expressões essenciais da escritura privada no final do século XVII e durante o XVIII”. Livros de memórias são os escritos onde historiadores narram acontecimentos dos quais foram testemunhas oculares; ou que contêm sua vida e principais realizações. *Livre de raison* “é um livro no qual um bom chefe de família ou um comerciante anota tudo que recebe e gasta a fim de manter um controle de todos os seus negócios” (Foisil, 1991, p.332).

As memórias são narrativas históricas, produto de uma escrita individualizada, sobre personalidades públicas e seus grandes feitos revelando mais uma vida pública do que privada. A posição do memorialista é a de observador da própria vida ou da vida de alguém a quem denote apreço. O conteúdo de seu relato registra o que todos podem ver; e é para ser lido. O caráter da obra não abre espaço à reflexão, preocupada que está em divulgar homens e ações. O fato histórico é privilegiado e a ele a pessoa é subordinada. Memórias históricas e autobiografias não podem se confundir. Os autores do século XVII não vêem nas memórias a possibilidade de encontro com o eu privado, com a abordagem de confissões e relatos mais íntimos. A autobiografia que surge bem mais tarde, apresenta em seu relato aspectos essenciais da existência, da vida individual e da história da personalidade do próprio autor. Diários e *livres de raison* também se inserem nos escritos dos séculos XVII e XVIII, mas não são tão valorizados quanto as memórias históricas. A autora esclarece que:

(...) são em geral um livro de contas; e mesmo quando são mais desenvolvidos, mais elaborados e mais ricos de informações, ainda assim articulam-se e elaboram-se em torno da contabilidade. Escritos no dia-a-dia, na imediata transcrição cotidiana, baseiam-se num esquema simples: o da vida de cada dia em seu ritmo, seus mais prosaicos aspectos materiais, suas atividades mais comuns, registradas numa escritura elementar, em fórmulas que se repetem (Foisil, 1991, p. 334).

Diante dessa concepção é possível perceber a depreciação que recai sobre os diários e os *livres de raison*. O fato de destacar um dia de cada vez acarreta descontinuidade no relato e fragmenta toda ação. Não há a preocupação com qualquer estilo literário, seja narrativo ou descritivo; detem-se apenas no registro de notas sem procurar um encadeamento entre elas. Portanto, não são entendidos como literatura; e nem os autores têm como objetivo tornar público seus escritos – diferentemente dos diários autobiográficos que, escritos para publicação, foram editados. Consequentemente, diários e *livres de raison* “foram relegados à maior indiferença até o dia em que se transformaram em fonte de informação para o historiador e até para o etnólogo” (Foisil, 1991, p. 335).

Entre as obras, incluídas na categoria dos *livres de raison*, Foisil (1991) destaca o *Journal* de Jean Héroard e o diário de Gilles de Gouberville. Ambos, apesar de abordarem diferentes temáticas, apresentam a mesma estrutura narrativa. Jean Héroard, médico de Luís XIII, escreveu o *Journal de santé* – Diário de saúde – no qual narra 27 anos da vida do príncipe. Os relatos discorrem sobre aspectos ligados à saúde de Luís XIII, mas revelam muitos outros olhares. Repetitivo e monótono, rico em detalhes da vida privada do menino, traz seus espaços de viver e brincar, a família e as demais pessoas com as quais convive, aspectos de sua educação, enfim, um cotidiano íntimo descortinado a partir da relação profissional e afetiva entre o médico e seu pequeno paciente.

O diário de Gouberville sublinha a vivência do homem do campo na relação entre patrão e empregado: a vida doméstica, as atividades rurais, as tarefas diárias, os salários pagos, os cultos e festas. A sociabilidade e a hospitalidade são traços essenciais dos costumes destacados. O

encontro entre camponeses e fidalgo na missa dominical, o oferecer de uma refeição, o teto protetor para o abrigo noturno, o cuidado espontâneo aos enfermos – histórias da vida cotidiana narradas com autenticidade e simplicidade por Gilles de Gouberville no distante século XVI.

Nos *livres de raison* os espaços são mencionados mas não descritos e se presentificam a partir da presença das pessoas. Espaço privado e gesto privado tornam-se indissociáveis. Portadores de observações discretas, que determinam a economia de palavras, acabam exigindo um olhar atento acerca das anotações descontínuas e do que pode estar implícito nas entrelinhas. Escritos geralmente pelos chefes de família, evidenciam uma quase total ausência do olhar feminino demonstrada pela predominância da visão masculina. Pouco se sabe dos desejos e conflitos das mulheres; as mínimas palavras que lhes são dedicadas referem-se mais aos serviços domésticos e aos momentos do parto ou da morte.

A presença das crianças também não difere tanto da presença das mulheres nos *livres de raison* – ainda que entendidos enquanto livro de família e de gestão doméstica. No período da infância, quando a criança se torna o próprio centro da vida privada, podemos percebê-la somente através de breves anotações, sem grandes destaques para a relação afetiva. As poucas referências concentram-se nas ocasiões de nascimento, batismo ou morte mas, no âmbito geral, a infância é desconsiderada e não tem visibilidade. Amor e dor são sentimentos contidos: “não se trata de insensibilidade, mas de uma sensibilidade diferente da nossa” (Foisil, 1991, p. 351).

Diários franceses e ingleses contêm algumas diferenças. Os primeiros não revelam muito da intimidade familiar; enquanto que os segundos, mesmo mantendo a descrição características dos *livres de raison*, deixam transparecer um pouco mais dos conflitos e dificuldades conjugais. As escritas femininas também são mais numerosas. Além disso, os diários ingleses focalizam melhor a vida das mulheres; e os relatos sobre a infância são acentuados: alegrias e preocupações com as crianças

adquirem espaço e forma. Entretanto, o tempo da infância é passageiro; logo as crianças são direcionadas às escolas e internatos para aprenderem a ser adultos.

Pesquisando lembranças inscritas em diários, autobiografias e memórias, Lacerda (2003) procurou evidenciar a literatura memorialística feminina brasileira, analisando 90 obras, entre pessoas conhecidas e desconhecidas. A autora colheu informações diversas acerca dos objetivos de sua pesquisa: “a história de vida e de leitura de um grupo de brasileiras nascidas entre 1843 e 1916” (p. 30) nas narrativas pontuadas por angústias, desejos, opressões – perdas de uma vida ou de um período significativo dela. O intuito era conhecer, através de livros cheios de passado, as práticas de leitura das memorialistas e as condições em que essas escolhas foram efetivadas.

A escrita sobre o passado reservou às mulheres pouco espaço de cena e de atuação. Os grandes feitos, as guerras e a política são privilegiados, na escrita da história oficial, como temas centrais e fora do alcance das mulheres. Nessa perspectiva, é recorrente, notadamente nos depoimentos mais antigos, a reconstrução de memórias mais ligadas aos afazeres domésticos, às relações no mundo privado e aos temas que especulam sobre a educação familiar, moral e religiosa (Lacerda, 2003, p. 31).

Desses 90 títulos, a autora selecionou 12 obras autobiográficas onde pode identificar algumas características. Os textos analisados são construídos a partir de experiências vividas destacadas pela própria escritora, construindo “um registro sistemático marcado por datas ou outras indicações cronológicas que recuperam o passado centralizado no próprio eu – o eu narrador” (p. 39). Nas autobiografias, memórias e diários, “o que diferencia basicamente essas formas literárias de outras são as marcas da escritura do eu e os modos de inscrição de si mesmo” (Lacerda, 2003, p. 38).

Segundo a autora, a escrita autobiográfica traz, em sua constituição, o ideário ocidental – homem, branco e burguês – e se estabelece no contexto da ascensão burguesa até meados do século XX. Desde então,

espaços se abrem para que outras vozes sejam ouvidas: as vozes dos grupos minoritários. Os anos 60, particularmente, são profícuos às escritas autobiográficas das minorias, reconhecidas pelo mercado editorial de vários países do mundo. A partir dos anos 80, as obras autobiográficas são marcadas pela necessidade de responder ao silenciamento e às opressões sentidos pela ditadura. Os registros passam a ter um caráter mais narrativo que descritivos onde o estilo é mais pessoal e auto-referencial. O interesse maior estava em o sujeito da enunciação poder oferecer ao outro sua experiência pessoal.

As memórias caracterizam-se por trazerem uma narrativa marcada pela afetividade e subjetividade da autora. A memorialista procura incorporar aos seus escritos diversas fontes, personagens, lugares que possam contribuir para fazê-los mais autênticos. “Na memória, a preocupação é com a verdade do narrado, isto é, sobressai, aqui, o documentário construído sobre a vida” (Lacerda, 2003, p. 42). O caráter pessoal da documentação abrange, segundo as produções analisadas pela autora, períodos longos da vida das escritoras, da infância à velhice. Algumas das memórias buscaram apoio em diários pessoais e livros de parentes para se concretizarem; outras, se apresentam em forma de crônicas reunidas cronologicamente.

Os diários apresentam marcas estruturais mais claras em sua narrativa. Nem sempre revelam uma escrita de todos os dias da vida da autora; são pontuados por rupturas e intervalos grandes ocasionando a descontinuidade do texto. A escrita do cotidiano é privilegiada com a recorrência de lugares, pessoas e situações. A data assume destaque na configuração do texto; este se mostra compacto, com anotações breves e relativamente independentes. “Essas narrativas possuem um caráter intimista mais acentuado em relação aos dois gêneros anteriores. O interesse está no registro das impressões e nas expressões sobre o vivido no âmbito individual” (Lacerda, 2003, p. 45). A escritura de diários como anotações da vida amorosa, romances, casamento, filhos é uma prática

feminina desde o século XIX, ganhando visibilidade no século XX a partir dos anos 60.

O contexto de mudanças entre os anos 60 e 80 – crescimento industrial e tecnológico, participação política, embates e conquistas dos movimentos sociais – favorece a “publicização do “eu” através do diário, da memória e da autobiografia. A análise dessas obras despertou o interesse de diferentes campos do conhecimento científico, influenciando a produção científica da historiografia, literatura, sociologia, antropologia e pedagogia desde os anos 60.

Os holofotes acadêmicos direcionados para os grandes feitos, as macroanálises e a produção masculina, branca e burguesa mudam, radicalmente, os eixos tradicionalmente privilegiados pela investigação científica e se dirigem em favor das personagens deserdadas da/pela história (Lacerda, 2003, p. 52).

As autoras de obras memorialísticas preocupam-se com a verossimilhança e a fidedignidade de seus depoimentos: produto de um contexto histórico que procura ser descrito sem grandes influências pessoais e subjetivas, a partir do testemunho ocular. Lacerda destaca a preocupação das escritoras em evitar que esse testemunho seja afetado por contradições, interpretações pessoais e subjetivas. Este desejo identificado por Lacerda pode ser contraposto à análise de Bakhtin (1998): para este autor, a existência de uma única interpretação acerca de um objeto não é possível, principalmente quando se entende a palavra como viva. Longe de situarem-se num contexto monológico, as enunciações encontram eco em outras enunciações, que passam a interagir entre si em um contínuo processo de centralização e descentralização das palavras de uma vivência, de um dia, de um momento.

A consideração do campo científico em relação a um novo olhar para as abordagens autobiográficas corresponde a uma preocupação social bem mais abrangente, presente tanto na produção literária, quanto na artística.

Nóvoa (1992) acentua que “encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (p. 18). Dentro dessa perspectiva, o item a seguir permite pensar a prática autobiográfica e, mais especificamente, a escrita de diários de aula enquanto possibilidade de reflexão da prática educativa. O que se pode concluir é que estamos diante de uma grande diversidade de abordagens empregadas na investigação de realidades e experiências, sejam individuais ou coletivas, transcritas em documentos pessoais. Trata-se de uma escolha tão arriscada quanto provocadora. É diante desse embate que o diário coloca-se enquanto documento pessoal.

2.2

A escrita de diários de aula: autoria de professores

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes.

(Goodson, 1992, p. 71)

A identidade do professor está estreitamente vinculada à sua autonomia, em poder exercer uma prática que lhe seja própria, elaborada a partir da história pessoal. Opções assumidas, atitudes adotadas, questionamentos suscitados, são implicações decorrentes de uma forma particular de conceber o próprio trabalho profissional no qual o *eu* profissional interage com o *eu* pessoal. No presente texto, procuro centrar-me nas histórias de vida de professores e no reconhecimento de seu direito à voz enquanto protagonista privilegiado de um saber expresso nas ações educativas cotidianas. Nesse sentido, o ato de narrar suas vivências o coloca na posição de profissional reflexivo dentro de um processo de autoconhecimento e conhecimento da realidade.

Desde final dos anos 70, o campo da educação começou a incorporar em seus estudos os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas. No entanto, as abordagens no meio educativo não têm sido fáceis. As críticas recebidas são inúmeras, desde a fragilidade metodológica, até a excessiva valorização dos aspectos individuais em detrimento aos coletivos. Apesar das contradições e fragilidades, as histórias de vida dos professores têm trazido questões provocantes e, por vezes, desconcertantes. São múltiplas abordagens que exigem um pensar teórico a partir da reflexão sobre a prática.

A realidade do cotidiano educativo se apresenta com toda a sua complexidade e imprevisibilidade diante de um professor que busca organizar as ações para melhor proceder diante das incertezas. A narrativa pode ser considerada um dos meios do professor refletir sobre seu fazer. Larrosa (2002) sublinha que: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (p. 25-26). Nesse aspecto, os relatos que vamos encontrar nos documentos autobiográficos destacam as questões mais importantes ou interessantes, dependendo do que esteja sendo vivenciado. Por outro lado, é possível que uma parte de si próprio não venha a ser revelada.

O ato da escrita visa o outro; pressupõe a existência de um leitor com quem dialogar. A escrita *de si* passa a ser a escrita *para o outro*; quando socializada, pode assumir o estatuto de escrita *do outro*, tal a gama de discussões que, quando apresentadas, encontram eco no universo de experiências do cotidiano escolar. Quando escrevo, o faço para alguém; e é esse interlocutor que dá sentido ao meu texto. As páginas do diário destinam-se à leitura do outro porque as palavras nele contidas “buscam uma responsabilidade, vibram e repercutem no tempo, chocam-se, desorganizam e reorganizam nosso modo de ver e estar no mundo. As palavras nascem do movimento e produzem movimento” (Zaccur, 2001, p. 41).

Há sempre um destinatário pensado nos enunciados, mesmo que, por vezes, possa não diferenciá-lo; isso já exerce influências sobre as palavras que tenho a dizer/escrever afetando, dessa forma, composição e estilo da enunciação. “Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado” (Bakhtin, 2000, p. 325) onde percebemos que “o enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto” (p. 320).

A prática autobiográfica como estratégia de desenvolvimento do professor ainda não pode ser considerada generalizada. São poucos os trabalhos divulgados de professores que adotam a narrativa como possibilidade de (auto)formação. Entretanto, é um gênero considerado estratégico no desenvolvimento docente. Na medida em que as narrativas interagem com o outro – professores, supervisores, meio acadêmico – estabelece-se uma relação dialética entre os mais variados conhecimentos, contribuindo na reelaboração e ressignificação dos saberes e, conseqüentemente, na própria transformação profissional. O ponto de partida é o conhecimento que o professor possui de si próprio.

Nesse processo de autoconhecimento e de conhecimento da realidade, fazemos e refazemos percursos, construímos, desconstruímos e reconstruímos entendimentos acerca do que nos aflige até podermos encontrar uma resposta, mesmo que provisória, para determinado questionamento. Confrontar-se, através da própria escrita, com seu eu, narrado e revelado, pode não ser uma posição muito confortável; inclusive, muitas vezes, revela-se em momentos desagradáveis já que a consciência que tenho de mim pode não estar conjugada à imagem que revelo de mim mesma na prática reflexiva que a escrita permite. Daí a importância do distanciamento, de poder ver-se e rever-se com outro olhar e de outro lugar, reorganizando campos perceptuais. Entendo esse afastamento como o caráter exotópico sublinhado por Bakhtin (2000):

O excedente de minha visão com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos e externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se (p. 44). [...] O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade (p. 45).

Zabalza (1994) destaca a reflexão como um dos aspectos fundamentais na constituição dos diários. O próprio ato da escrita traz consigo a dimensão reflexiva, “condição inerente e necessária à redacção do diário” (p. 95). Ao escrever sobre as experiências, o professor reconstrói as representações a respeito do conhecimento analisando-o, agora, de outro lugar e com outros olhares. Nessa perspectiva, Zabalza parece convergir com Bakhtin ao conceituar a personagem do professor:

É a idéia do “descentramento” brechtiano: a personagem que descreve a experiência vivida dissocia-se da personagem cuja experiência se narra (o eu que escreve fala do eu que agiu há pouco; isto é, o eu que escreve é capaz de ver-se a si mesmo em perspectiva numa espécie de negociação a três: eu narrador-eu narrado-realidade (Zabalza, 1994, p. 95).

Ao procurar estudar o pensamento do professor acerca dos dilemas do cotidiano escolar, Zabalza (1994) analisou 7 diários escritos por seus alunos da cadeira de Didática: uma possibilidade de trabalho na qual poderiam relacionar a parte acadêmica à profissional. Complementou o estudo dos diários com entrevistas, gravações das aulas e observações. Desse processo fizeram parte o professor-narrador, o observador das aulas e os analistas dos documentos. O autor acentua, como características dos diários, o elevado nível de privacidade e implicação pessoal, o que o leva a preocupar-se em analisá-los juntamente com os professores-autores, tratando-se não de um trabalho *sobre*, mas *com*(partilhado): “os professores convertem-se em investigadores de si próprios e do seu trabalho (primeiro como narradores, observadores participantes, etc., e depois como analistas, ou, pelo menos, como confirmadores ou não das análises que o investigador sugere)” (p.28).

Para Zabalza, “o diário tem a vantagem do imediatismo, da penetração experiencial no facto narrado por quem o narra: como se diz na gíria jornalista, trata-se de informação ‘em primeira mão’” (p. 19). Essa assertiva lembra-me Geertz (1989): “os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um “nativo” faz a interpretação em primeira mão: é a *sua* cultura)” (p. 25).

A questão crucial, que marca a análise dos diários, está em se poder entender como pensamento e ação encontram-se interligados. Nem sempre essa relação mostra-se clara ao professor que descreve suas experiências. Refletir sobre a ação requer entender a realidade como dialética “na qual pensamento e conduta constituem estruturas independentes, mas interligadas, que se vão modificando mutuamente” (Zabalza, 1994, p. 33). Ensinar é uma tarefa complexa e dinâmica, e se renova a cada situação vivida de acordo com particularidades inerentes aos desafios que se apresentam. Desse modo, o agir do professor encontra-se contextualizado e fundamentado teoricamente embora, por vezes, ele próprio não se aperceba disso, acarretando discursos e práticas nem sempre convergentes.

Para Zabalza (1994), diários, assim como biografias, autobiografias e histórias de vida situam-se no contexto dos documentos pessoais contribuindo para novos enfoques qualitativos no conjunto das ciências sociais. A questão conceitual dessa estratégia metodológica consiste em analisar as experiências concretas “integrando a dupla dimensão **referencial** e **expressiva** dos factos” (p. 83 – grifos meus). O autor classifica três tipos de diários: (a) os que apresentam uma mera reprodução da sequência e horários das atividades realizadas; (b) os que centram a narrativa na descrição das tarefas dos professores e alunos; (c) e os que expressam características tanto dos alunos, quanto dos professores. Situo meu diário nos tipos (b) e (c), considerado pelo autor como um *diário misto* porque

São diários nos quais se integra de tal maneira o **referencial** e o **expressivo**, que o leitor pode ter acesso, através do diário, não só ao que se faz na aula, mas também ao modo como o professor vê essa dinâmica e ao modo como tudo isso o afecta a ele e aos alunos (Zabalza, 1994, p. 111 – grifos meus).

Resolvi passar como trabalho de casa a receita completa no quadro para as crianças copiarem. Apesar de ter simplificado bastante, houve pouco tempo para a cópia e aí eu me transformei numa megera. Não deixei sair quem não havia acabado, depois que o sinal bateu. Ramon começou a chorar com medo de perder o ônibus. Como eu me odeio quando faço isso. Nessa hora percebo que nenhum estudo, nenhuma especialização adiantam para uma pessoa que se mostra tão irredutível. Resolvi deixar para lá e parar de atazanar as crianças. Rosilene ajudou quando eu comentei:

— Que pena! Você não vai conseguir fazer em casa, amanhã.

E ela prontamente respondeu:

— Eu lembro. Está tudo aqui.

E apontou a cabeça. E me desarmou. Recolhi os cadernos dos ‘atrasados’: ela, Ramon, Rogério e Anderson. E lá se foram eles. E cá fiquei eu mais irritada comigo, com minhas atitudes, do que com eles. Eu não precisava estragar uma manhã tão deliciosa. Espero não tê-los traumatizado tanto. (Diário, 13/04/99)

Zabalza (1994) pondera que “a boa qualidade ou a insuficiência de um método não são aplicáveis ao método em si, mas sim ao contexto em que se usam (o problema e a intenção, que orientam o estudo, é que definirão a adequação ou não de um método)” (p. 84-85). Referindo-se especificamente à sua pesquisa com diários de professores, o autor entende que seu “objeto de estudo é precisamente o individual, sem pretensões de generalização (ou com a pretensão de chegar apenas a generalizações intermédias, isto é, a poder estender os resultados descobertos a grupos próximos e homogêneos)” (p. 84). Destaca quatro dimensões nas quais o diário se converte enquanto recurso de uma grande potencialidade expressiva: como possibilidade de escrever; de refletir; de integrar expressivo e referencial; além do caráter histórico e longitudinal inscritos nas narrativas.

Um trabalho investigativo com/sobre diários exige uma explicitação muito clara de sua finalidade. Certamente há diferenças entre um diário escrito para ser lido pelo supervisor da escola, e outro, onde o leitor será um

pesquisador acadêmico². Dependendo da perspectiva, a naturalidade dos relatos pode diminuir; ou até suscitar questões escolhidas a dedo e transcritas sob uma forma artificial, feita para agradar. Em todos os casos, definir *para quê* e *para quem* se escreve um diário pode contribuir decisivamente na escolha *do quê* escrever. Explicitar o próprio pensamento de forma a torná-lo público, requer sempre o risco de sermos avaliados. Por outro lado, se o diário passar a ser entendido como espaço de troca, de socialização de idéias, de intercâmbios, que as críticas sejam bem-vindas! Afinal, estamos constantemente aprendendo; e aprendendo com o outro.

Diante da idéia de que ensinar requer reflexividade por parte do professor, Zabalza entende a produção de diários de aula como um recurso reflexivo do exercício profissional, tendo ele mesmo feito uso desse recurso no início de seu caminhar como professor. O autor comenta que há pouca referência internacional de trabalhos realizados na linha de análise de diários de aula³.

Ferreira (2005) tem procurado trabalhar com/sobre as narrativas de professores no GEPEC⁴. As palavras da autora clarificam o significado das pesquisas desenvolvidas: “narrar experiências, estudá-las e refletir sobre elas constituem uma trilogia possível do diálogo coletivo de um grupo de profissionais da educação que participam de um espaço acadêmico aberto a quaisquer professores interessados, de caráter plural e diverso” (p. 229).

A equipe analisa práticas cotidianas inscritas em diários, histórias de vida e memoriais de formação de professores no sentido de socializar saberes

² O diário da turma de alfabetização surgiu diante da necessidade de ver registrado o contexto de onde emergiam as falas das crianças, usadas na monografia do curso de especialização da PUC-Rio. Não foi direcionado a nenhum destinatário e nem houve a intenção de usá-lo, à época, como objeto de pesquisa.

³ Ao longo de meus 29 anos de magistério, posso afirmar ter encontrado 2 ou 3 professores que escreviam diários.

⁴ O GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada) integra a área “Ensino, Avaliação e Formação de Professores”, do Programa de pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

e inquietudes e buscar, a partir das trocas com seus pares, ressignificar, compreender e superar as próprias limitações. Enfatizando principalmente os memoriais de formação, Nogueira (2005) acentua que “um memorial de formação é acima de tudo uma forma de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós” (p. 151).

Duas professoras, integrantes do GEPEC, produziram dissertações de mestrado a partir da reflexão sobre os próprios diários de aula. Mônica Matie Fujikawa⁵ desenvolveu sua pesquisa em torno dos registros realizados nas diversas situações formativas quando coordenadora pedagógica em diferentes segmentos escolares – Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. A autora enfatiza que:

os registros são portadores de histórias – histórias das práticas (dos equívocos, dos acertos) e das teorias que as fundamentam (mesmo que não estejam explicitadas, pois o registro possibilita esse olhar para o que está por detrás das práticas). Histórias dos afetos e das parcerias, marcadas pelas pessoas que constituem e complementam a nossa formação; histórias de um tempo e de um espaço vividos (Fujikawa, 2005, p. 250).

Em agosto de 2006, Maria Natalina de Oliveira Farias⁶ apropriou-se de seus diários de aula – 180 registros organizados em dois cadernos – para refletir sobre as experiências com crianças do primeiro ciclo de formação, nos anos de 2002 e 2003: “desse trabalho resultou uma reflexão sobre minha trajetória de vida e das minhas experiências profissionais para dizer como fui me constituindo como pessoa e profissional ao longo da minha trajetória narrada” (p. 9). E é justamente nesse entrecruzar, pessoal e profissional, que situo meu trabalho de pesquisa quando revelo histórias

⁵ FUJIKAWA, M. Marie. O registro como pretexto e como objeto de reflexão da prática pedagógica: um exercício de parceria entre coordenadora e professores. **Dissertação de mestrado**. UMESP, 2004.

⁶ FARIAS, M. N. de Oliveira. Travessia da prática docente: paisagens que constituíram a formação e o trabalho numa escola de ensino fundamental. **Dissertação de mestrado**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2006, no prelo.

de vida e histórias de um diário – minhas histórias. Bakhtin (1998) salienta que:

O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce; aqui a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas (p. 161).

São múltiplas as razões da escrita e da escolha do que se contar/narrar. A dinâmica do vivido – expressa nas atitudes e sentimentos de cada tempo e lugar – quando registrada, evoca o caráter da permanência. A seguir, discuto a permanência de lembranças inscritas e escritas na diversidade de conjunturas que norteiam pensar e agir de professores: uma documentação possível e disponível.

2.3 Diários e recordações: sobre o que se escreve

*Eu prefiro ser esta metamorfose ambulante, do que ter aquela
velha opinião formada sobre tudo.*

(Raul Seixas)

A palavra de um texto já foi uma palavra falada antes. Ela surge da memória, do presenciado e vivido, de outros tempos, lugares, autores. Mas, essa mesma palavra se renova através de minha própria voz, não somente porque o contexto da enunciação é outro, como também novos sentidos a ele são configurados. As próximas análises trazem as marcas das palavras inclusas nos diferentes gêneros narrativos e discursivos que vêm sendo incorporados à trajetória de vida e de profissão. Palavras estas situadas no interior de uma linguagem que se manifesta sob a perspectiva dialógica e polifônica. Tento, portanto, compreendê-las de forma ativa e responsiva onde “a compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização)” (Bakhtin, 2000, p. 291).

Lacerda (2003) comenta que os diários foram – e continuam sendo – companheiros do tempo das moças e parceiros de sua vida adulta: “mais do que um objeto de leitura, a escrita dos diários acabou se transformando em um refúgio para os desejos de transgressão à rigidez moral e religiosa da época, ainda que não fosse tomada como tal” (p. 242). Como para elas, minha opção pela escrita do diário ajudava a aliviar coração e pensamento e a entender a inconstância dos sentimentos diante das mudanças pelas quais passava: a preparação para a faculdade; a conquista do primeiro trabalho e do primeiro namorado; a decisão de permanecer no Rio de Janeiro, desta vez para sempre – para sempre? Também houve a fase dos poemas, escritos ante a emoção de viver tão intensamente.

Já professora, aproveitava do momento de avaliação para escrever um pouco mais sobre cada criança e, assim, poder fugir das classificações que julgava impessoais – A, B, C..., ED, D, ND⁷. Logo a seguir, os estágios de Serviço Social⁸ passaram a exigir registros de reuniões com pessoas/grupos/comunidade atendidos, feitos logo após os encontros. Mais uma oportunidade de escrever e refletir sobre a ação.

Recentemente, finalizei um diário com a trajetória de cinco anos de trabalho na alfabetização de uma criança com síndrome de Down. Mantenho, desde 1998 até hoje, mais de mil anotações diárias sobre a alfabetização de outra criança – agora adolescente – e também portadora de síndrome de Down⁹. Observo que essas escritas revelam impasses, avanços e, principalmente, descobertas de uma relação marcada pelo aprender de pessoas: as meninas e a professora. Acima de tudo, contribuem para organizar melhor os percursos, reavaliar procedimentos e atitudes e constatar quantas conquistas já ocorreram. Também há o diário sobre meu filho – a escrita mais prejudicada de todas pela falta de tempo.

⁷ Em desenvolvimento, desenvolvido, não desenvolvido: conceitos utilizados nas avaliações de uma das escolas particulares onde trabalhei.

⁸ Sou Assistente Social, formada pela Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 1982.

⁹ Autora do livro “Carta de Amor”, publicado em 2006 pela editora WVA.

As atenções agora, nesta dissertação, direcionam-se a um diário específico: o diário sobre a turma de alfabetização, produzido ao longo do ano de 1999, em uma escola pública do município do Rio de Janeiro. Eu e as crianças nos conhecemos no início desse ano e nos despedimos ao final de 2000. O diário é o material que mais sobressai nesse primeiro ano, embora o trabalho com a alfabetização tenha oportunizado uma diversidade de outros registros. No segundo ano, decidida a não mais continuar com as anotações rotineiras privilegiei outras linguagens: fotos – muitas fotos!, – cartazes, livros, registros de escrita das crianças, blocões, painéis, tudo preservado como quem guarda um precioso tesouro. Como muitas dessas formas de expressão encontram-se descritas no diário, ele transformou-se em documento privilegiado de um encontro: eu, as 25 crianças, a leitura e a escrita.

Reservei maiores detalhes para o próximo item. Por ora, faço considerações acerca das possibilidades de análise e de discussão crítica desse documento. Compreendendo “diários que, como o livro da vida de Freinet, constituem outros modos de escrever a história cotidiana” (Kramer, 2003, p. 61), este diário reflete uma prazerosa história rumo à apropriação da leitura e da escrita das crianças da turma de alfabetização – história que sublinha meu próprio prazer de ler e escrever. As páginas acentuam a diversidade de vivências onde a escola revela-se a partir de um cotidiano instigante permeado de dúvidas, incertezas, contradições, descobertas. É nesse espaço provocador de interlocução social e cultural que procuro renovar-me a cada dia, na medida em que desafios precisam ser administrados.

Um dos maiores compromissos de todo professor é auxiliar crianças a aprenderem. No meu caso, a inquietação sobre como fazer para que isso ocorra reflete-se na existência do diário. Uma vez que a construção do presente relaciona-se à reconstituição das histórias já vividas, incorporadas de novos matizes e significados, tornou-se uma necessidade complementar o discurso atual com lembranças do passado.

Recordando situações de aprendizagem da vida de estudante, que conquistaram espaço cativo na memória, percebo ter vivido experiências agradáveis de leitura e escrita. Muitos de meus professores já entendiam a escrita como possibilidade de uma expressão significativa; e percebiam seu caráter de dialogicidade onde quem narra, aprende com essa narrativa e, ao formar-se, afeta o outro formando-o. A experiência da escrita está no ato de constituir-se nela e através dela. No entrecruzar de lembranças e saberes, revolvendo as transcrições do diário, desejo questionar até que ponto a ação pedagógica desenvolvida nas inúmeras propostas de atividades estaria contribuindo, de fato, para tornarem as crianças autoras de leitura e de escrita.

Não há uma única forma de se expressar, assim como são múltiplas as possibilidades de se registrar o vivido. Os registros que se constroem na tessitura das experiências entre professores e crianças contribuem significativamente em sua formação e criação – marcas que revelam um constituir-se humano, sujeito que é histórico e social. Cada professor tem uma história: muitos não a revelam; alguns a reconhecem apenas; outros, além de reconhecê-las a tornam coletiva pois entendem que é na coletividade que essas histórias são estruturadas. Os registros, sejam nas mais diversas linguagens – escrita, falada, fotográfica, plástica... – constituem-se elementos de uma vivência que pode ser partilhada e, quem sabe, eternizada na memória; uma memória onde se presentifica o eu em sua relação com o outro.

Quantas experiências ficam pelo caminho, sem qualquer documentação, escondidas e emudecidas... lembranças pessoais indisponíveis, sem partilha, sem diálogo. Leite (2004) defende a importância do registro enquanto meio de assegurar “a visibilidade do trabalho existente, tornando-se uma espécie de testemunho da escuta e do olhar atentos dos professores e professoras”; enquanto que as crianças, “ao registrarem as experiências vividas/imaginadas, deixam marcadas sua passagem, a forma como pensam e como são naquele instante. O que se privilegia é o caminho e não seu ponto de chegada” (p. 33). Ampliar o acervo das

crianças, oportunizando experiências culturais mais amplas, pode representar uma outra alternativa de diálogo com o saber e a chance de reescrever histórias assumindo uma postura autoral.

Quando um professor apropria-se de múltiplas linguagens em sua ação pedagógica, pode vir a transformar as situações de ensino em momentos de autoria rica e criativa. Entre as variadas formas de expressão com as quais professor e crianças interagem, produzem sentidos às vivências e deixam marcadas suas experiências culturais, destaca-se a centralidade da escrita. Analisando as anotações contidas no diário, reflito sobre: que experiências de leitura e escrita estão sendo apresentadas às crianças? Poderiam ser interpretadas como alternativas para um fazer diferente? Seriam entendidas como culturais contemplando a diversidade de vivências e identidades do grupo? Estariam despertando nas crianças o prazer de escrever e ler? Ou será que continuam insistindo numa escrita desprovida de seu maior valor, o sentido?

É assim, entre lembranças e histórias de vida, memórias de um tempo muitas vezes já tão distante, que organizo a narrativa da pesquisa. A pessoa presente na professora, a professora que se faz através da pessoa; diálogos de vidas e experiências que se entrelaçam, acompanhados pelo outro, pelos outros, muitos outros. E agora, tantos outros quanto for possível partilhar das palavras.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (Larrosa, 2002, p. 21).

O diário de aula, enquanto objeto escolhido para a análise dos discursos, exige flexibilidade no sentido de se ouvir as palavras do outro – as palavras alheias. Entender que as idéias encontram-se infiltradas por outras tantas enunciações e entonações, afetar a elaboração e a complexidade do próprio discurso pois, de acordo com a argumentação de Bakhtin (1998) “o objeto revela antes de tudo justamente esta

multiformidade social plurilíngüe dos seus nomes, definições, avaliações” (p. 87).

2.4 A construção do diário de aula

Todo acontecimento da cidade, da casa do vizinho, meu avô escrevia nas paredes. [...] E a casa, de corredor comprido, ia ficando bordada, estampada de cima a baixo. As paredes eram o caderno do meu avô. Cada quarto, cada sala, cada cômodo, uma página.

(Bartolomeu Campos Queirós, 1995, p. 10-11)

Proponho-me a revelar, nas linhas que se seguem, as condições da produção do diário de aula, entremeadas pelas vivências que afetaram essa concretização e, ao mesmo tempo, contribuíram para o entendimento da importância das mais variadas possibilidades de registros do fazer. Mais uma vez, é o momento de relacionar-me com o outro – professores, escola, crianças, famílias. Esta escrita ilumina os caminhos que se revelam através da consciência de se ter em mãos um objeto contraditório e multifacetado, provocador das vozes que o constituem, partindo do já conhecido para o inexaurível. Um corpo de discursos que caminha em todas as direções – discurso meu e discurso de outrem – compondo uma dialogicidade interna ao próprio objeto; uma interação mútua, viva, tensa.

Um banco à frente da casa, pintada de azul-marinho. A sombra de um jambeiro com folhas verdinhas. No chão, um tapete de flores cor-de-rosa. Nas mãos, revistinhas em quadrinhos, coloridas como o mundo, repletas de personagens divertidos. Mancha Negra conseguiu fugir novamente das leis e da Madame Min. Brucutu partia rumo a uma nova aventura. Um convite para viver, junto com eles, esse tudo de magia. Prazer e alegria!
(Lembranças da infância em Belém do Pará: ler era uma aventura!)

Uma grande mesa. Dois bancos compridos separando as crianças. Nas mãos, a cartilha descolorida¹⁰, engarrafada de símbolos que, embora

¹⁰ “Método ABC: ensino prático para aprender a ler”. Conversando com as crianças da turma de alfabetização de 1999 sobre meu processo de apropriação da língua materna, e a cartilha que usei, uma delas disse já tê-la visto à venda em uma papelaria na Rocinha. Comprou-a e me trouxe. Assim, uma parte de minha história foi revivida.

imóveis, teimavam em se embaralhar. B com A, BA; B com...? A professora, de pé, fazia a palmatória vibrar. Um som oco e doloroso se ouvia. Corpos enrijeciam-se. Havia algo que não combinava: aprender a ler não deveria doer tanto... Enquanto esforçava-me, a mão ardia. B com A, BA; B com ... Dor e angústia!

(Lembranças da infância em Belém do Pará: primeiros contatos formais com a alfabetização através de uma explicadora)

Tudo começou muito antes, mas recebeu o estímulo decisivo quando da realização do Curso de Especialização em Educação Infantil, no início de 1998 – um dos cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu* oferecido pela Puc-Rio. Dentre as questões abordadas, uma despertou maior interesse: a importância dos registros de professores e alunos, seja através de fotos, situações de fala ou escrita, produções coletivas, experiências... Chegada a hora de escolher o tema da monografia, enfrentei a dificuldade de fazer um recorte diante do tanto que gostaria de ver contemplado – são muitas as questões que mobilizam um professor! Noites mal dormidas e conversas com amigos auxiliaram-me na definição da temática: a fala das crianças e as condições dessa oralidade no espaço escolar.

Mesclando as experiências do dia-a-dia na escola, com as recordações da própria infância, construí um texto que se enriquecia, a cada momento, através dos diálogos estabelecidos em sala entre/com as crianças da turma de alfabetização. O bom humor das histórias em quadrinhos, que fizeram parte da narrativa, colaborava para o repensar das situações discutidas. Reconheço que o processo de construção da monografia foi penoso, desgastante e extremamente agradável.

Para efetivar essa produção, precisei criar condições que fornecessem materiais com os quais viria a fundamentar as análises. Utilizei um gravador, que acompanhava as crianças pelo espaço da escola, passando de grupo em grupo, de mãos em mãos; um instrumento que permitiu saber muito do que as crianças conversavam. Refletindo sobre

Adquiri, na mesma época, um outro exemplar histórico e, pelo visto, utilizado até hoje: Exercícios de caligrafia vertical, de Francisco Viana – desenhos ilustrando palavras a serem copiadas repetidas vezes em pauta dupla.

questões éticas no trabalho de pesquisa com crianças¹¹, observo que a relação estabelecida com o campo, à época do texto monográfico, trouxe a marca dessa preocupação na medida em que tornou-se necessário obter o consentimento dos pais e das crianças para a realização da pesquisa e o uso do gravador. Além disso, num segundo momento, houve a devolução do texto final aos sujeitos pesquisados e às suas famílias, permitindo as críticas que, porventura, pudessem surgir.

Reunião de Pais

Monografia

- apresentação do trabalho final e agradecimentos
- oferecimento do texto para a leitura (Diário, 12/08/99)

Continuei lendo alguns trechos da monografia, que eram acompanhados de muita atenção. O divertido era perceber que todos lembraram quando falaram aquelas frases que eu havia aproveitado. Queriam saber porque eu não fazia muitos daquele livro para vender. (Diário, 21/10/99)

A minha monografia já foi para as casas de Ruan, Paloma e Natália. (Diário, 10/11/99)

A monografia está com Stephanie e Thais¹². (Diário, 18/11/99)

A estratégia limitada da gravação, por não contemplar partes significativas quando de uma observação direta: gestos, olhares, silêncios, situações em que a fala ocorrera, contexto mais amplo da oralidade, fez surgir um outro recurso essencial: um diário. Assim... era uma vez um diário escrito por uma professora que sentia necessidade de registrar as situações vividas em sala de aula porque julgava a turma de alfabetização composta de crianças empolgadas, desejosas por conhecer e aprender, curiosas com tudo que as cercava e, acima de tudo, tagarelas. Interessante observar, agora, que as características da turma eram as mesmas que a professora a si atribuía. Parte das vivências contidas no diário foi aproveitada na monografia; porém, o destaque maior concentrou-se nas falas das crianças. A monografia ficou pronta, o curso de especialização terminou em meados de 1999; e o diário continuou.

¹¹ A esse respeito ver KRAMER (2002).

¹² Eram dois exemplares disponíveis para empréstimos.

Então, era uma outra vez... Agora o diário será utilizado em sua íntegra, possibilitando outras abordagens das histórias que carregam enunciados vivos com os quais preciso interagir concordando ou discordando, completando, adaptando, compreendendo seus discursos, através de uma atitude responsiva ativa, na medida em que “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (Bakhtin, 2000, p. 290).

De 1999 a 2006 muitas coisas aconteceram enquanto o diário permanecia em seu lugar: uma escrita guardada nos arquivos de um computador e, hoje, reapropriada por uma vontade de continuar fazendo história, talvez não necessariamente de onde ela tenha parado – o caminho de contação revela-se à medida que a história está sendo contextualizada e analisada. Sou a professora de 1999 e a pesquisadora de 2006: contextos diferentes que podem contribuir com outras reflexões.

Quem legitimou a existência do diário foi a turma de alfabetização: “Minha classe de alfabetização é composta por uma professora inquieta – eu – e por 25 crianças que sempre têm muito a dizer” (Mendes, 1999, p. 17). A turma era constituída de 12 meninos e 13 meninas. Desses, 24 estavam com 6 anos e apenas um completou essa idade em abril. A educação infantil fez parte da vivência de 10 crianças; para o restante, esta seria a primeira experiência de escola. A grande maioria da turma morava na comunidade da Rocinha¹³ e, para se deslocarem, utilizavam-se de ônibus escolar ou de ônibus de linha; nesse último caso, sempre acompanhadas de um responsável, que poderia ser inclusive um(a) irmão(irmã) mais velho(a). Aliás, os alunos da escola eram quase todos da Rocinha¹⁴. As

¹³ Foram analisadas 30 fichas brancas – documento preenchido pela escola, durante o ato da matrícula, contendo os dados principais da criança – sendo 25 da turma de alfabetização de 1999; e mais 5 das crianças que entraram no ano seguinte, quando 4 saíram, perfazendo um total de 29 crianças atendidas nos dois anos (duas eram gêmeas). Com relação à moradia, 25 famílias residiam na Rocinha, enquanto 4 moravam em outros bairros.

¹⁴ A Rocinha é considerada a maior favela do Rio de Janeiro, contando com cerca de 56.000 moradores; e continua crescendo pela migração de pessoas do interior do estado e de outros estados. Atualmente possui status de bairro e está localizada entre a Gávea e São Conrado. A proximidade com residências de classe alta gera um profundo contraste urbano na paisagem da região. A comunidade conta com fast-foods, lan

famílias citam, como motivos para a escolha de uma escola distante de sua moradia, além da boa qualidade do ensino, a impossibilidade de opção pelas escolas da comunidade, onde as aulas são suspensas com freqüência ou há falta constante de professores obrigando a permanência das crianças em casa também por longos períodos¹⁵.

A escola pública situa-se na Gávea, bairro da zona sul do município do Rio de Janeiro e faz parte da 2ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação (Anexo A). Bem preservada, é uma construção antiga e tombada pelo Patrimônio Histórico e Cultural. O espaço físico, tanto interno, quanto externo, é pequeno. Cercada de grades pintadas de verde em toda a sua extensão, e um portão de ferro que se abre para uma rua bastante movimentada do bairro, abriga um pátio de paralelepípedo, duas árvores frondosas, bancada de cimento na parte da frente, servindo de lugar para sentar ou brincar, e jardim na lateral esquerda, no qual as crianças plantaram, em manhã solene, um pé de pau-brasil. Na parte interna, duas pequenas saletas – uma da direção, outra da coordenação e ambas dos professores, que não dispõem de uma sala específica – cinco salas de aula e uma sala de leitura, sendo que duas dessas salas são menores que as outras e estão no ‘andar’ superior da escola – anexo construído há anos. Na parte dos fundos, o refeitório e a cozinha e, logo após, um quintal de cimento; na lateral direita, a casa da funcionária residente.

No ano de 1999, a escola atendia acerca de trezentas crianças, organizadas em dez turmas, da alfabetização à 4ª série do ensino fundamental, sendo cinco no turno da manhã e cinco no da tarde. Contava com sete professoras e um professor; duas das professoras dobravam – as da 1ª e da 3ª séries. Além desses, havia uma professora e um professor de educação física. Da equipe educativa também fazia parte

houses, bancos, 4 linhas de ônibus, cooperativa de vans, serviços de moto-táxi, posto de saúde, correios, serviços de internet, tv a cabo, rádios comunitárias, casa de show, três escolas públicas e várias creches comunitárias. Um dos destaques é o Largo do Boiadeiro com a feira dominical de produtos nordestinos na beira do asfalto. (Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Rocinha>)

¹⁵ Comentários informais feitos entre as famílias e a equipe educativa da escola.

a coordenadora pedagógica – uma das professoras do ano anterior que acabara de assumir a função –, a orientadora educacional, a diretora-adjunta, a diretora, três serventes e duas merendeiras. Todos têm seus momentos e histórias no diário.

O diário era escrito/digitado à noite, em casa; dependendo da disponibilidade, reunia os tópicos de algumas aulas e digitava-os num único dia. A dinâmica de uma sala de alfabetização, para quem a conhece, não permitiria a escrita elaborada. Por sobre a mesa da sala de aula havia sempre um papel onde destacava em tópicos, de quando em quando, os acontecimentos que mais tarde, em casa, com calma, seriam relatados. Foram contemplados todos os dias letivos do ano de 1999, perfazendo um total de 120 páginas: algumas, com maior riqueza de comentários; outras, com anotações mais breves – mas sempre com algo a contar, inclusive, as vezes em que perdi as anotações.

Não sei onde foi parar o registro. (Diário, 05/03/99)

Não escrevi o rascunho do dia e assim não lembro de todos os detalhes. Por ter sido uma manhã tranqüila deixei para registrar depois e acabei esquecendo. (Diário, 19/03/99)

Não sei onde foi parar o registro. (Diário, 03/09/99)

O registro desapareceu! Só lembro que foi COC. (Diário, 29/09/99)

Registro sumiu. (Diário, 25/10/99)

Idem. (Diário, 26/10/99)

Não nos esqueçamos de que eram 25 crianças que tinham muito a dizer e a professora não poderia ser diferente. Como não se contaminar pelo prazer e alegria que ecoavam na sala; e não se afetar pelos momentos de tristezas, brigas, rompantes? E como deixar que tudo isso se perca no tempo, escondido pela memória que pode se desvanecer quando longe das palavras que a revelam? A provocação agora está em se lançar através das narrativas: do que quis dizer e foi dito, do que quis dizer e não foi dito, do que não quis dizer, mas foi dito e do que não quis dizer e não foi dito. Às vezes, o não-dito pode revelar mais do que o explicitado. No

percorrer breve dos olhos, tentando conter a emoção de rememorar, foi possível descortinar uma diversidade de aspectos abordados: a frequência das crianças às aulas, mostrou-se uma preocupação constante; as atividades de leitura e escrita através de histórias, passeios, músicas, receitas, jogos, festas – e muitas cópias; as interações entre/com as crianças, suas falas e escritas espontâneas; as reuniões de pais e a participação das famílias no cotidiano escolar dos filhos; as reuniões entre professores, reflexões, acordos e desentendimentos; as avaliações, planejamentos, circulares...

O diário parou ao final de 1999. A turma? Gosto de acompanhar uma turma, então as crianças continuaram comigo quando o 1º ciclo de formação foi implantado. Passamos da classe de alfabetização para o 2º ano do 1º ciclo. Nesse período, quatro meninos trocaram de escola; entraram mais 3 meninas e 2 meninos. Outros registros continuaram marcando vida e produção do grupo, através de materiais variados: fotos, escritas, cartazes, álbuns, jornais.

Já estava tudo acertado para permanecermos juntos em 2001. Porém, a chegada de meu filho, ao final do ano, exigiu uma nova configuração de trabalho e vida. Um ciclo terminava; outro, também tão desejado, apenas principiava. As crianças? Prosseguiram sua jornada com outra professora. Eu e Pedro fizemos-lhes muitas visitas enquanto nos conhecíamos e aprendíamos a ser mãe e filho. Encontros e despedidas; interações que se encerram no limiar de novas relações; transformações inerentes ao sujeito, ser de idéias e ações.

No capítulo seguinte, os temas comportam enunciados que, ao explicitarem amplitudes e fronteiras da dissertação, suscitam a atitude responsiva por parte do leitor. Com base em Bakhtin, destaco a discursividade na relação com histórias de vida da estudante e da professora, na fundamentação teórico-prática e nas reflexões críticas de uma práxis tão produtiva quanto contraditória. As observações encerram diferentes graus de alteridade na interação com as palavras do outro pois

meu discurso encontra-se impregnado pelo outro, pelo que já foi dito antes (Bakhtin, 2000).