

## HISTÓRIAS DE VIDA E ALFABETIZAÇÃO: O ENCONTRO DE UMA METODOLOGIA DE PESQUISA QUE SE (CON)FUNDE COM METODOLOGIA DE ENSINO

COSTA, Patrícia Claudia – SME-Guarulhos – [guaruspeleo@yahoo.com.br](mailto:guaruspeleo@yahoo.com.br)

**Resumo:** Proposta de reflexão sobre o uso de uma metodologia de pesquisa – história de vida – como metodologia de alfabetização. Coloca-se como problematização o fato de a dimensão formativa da pesquisa autobiográfica tradicionalmente pressupor a existência de sujeitos capazes de registrar de forma escrita o conteúdo elaborado a partir de suas narrativas orais enquanto o presente trabalho vislumbra a necessidade de novas teorias que embasem um processo formativo, na perspectiva autobiográfica, no qual os sujeitos não escrevem. Partindo de tal necessidade, apresentam-se algumas estratégias utilizadas para promover uma maior aproximação do sujeito com o universo letrado e uma série de oportunidades de exercitar-se como membro produtor deste universo: leitura e elaboração de listas e de pequenos textos, convites para escrita espontânea, entre outras atividades de leitura e escrita realizadas ao longo de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida com um grupo de educandas idosas do MOVA-GUARULHOS.

**Palavras-chave:** Alfabetização, pesquisa-formação autobiográfica, história de vida, metodologia de pesquisa, metodologia de ensino, educandas idosas, MOVA-GUARULHOS.

**Abstract:** Propose of reflection about the use of a methodology of research – history of life – as methodology of alphabetization. The problem that ought to be discussed is the fact of formative dimension of autobiographic research traditionally to presuppose the existence of subjects that act like a writer and, this way, a subject that makes the written register about her oral narratives while this work considers the lack of new theories whose to base a formative process, in autobiographic perspective, in which one the subjects do not write. From this necessity, it exposes some strategies used to promote a better approximation between the subject and the literacy world and also it shows a series of opportunities to exercise this universe: reading and writing some lists and short texts, spontaneous writing, besides other activities that also engage writing and reading. All this activities were developed during a Master Degree Research with a group of aged students of MOVA-GUARULHOS.

**Keywords:** Alphabetization, autobiographic research-formation, history of life, research methodology, teaching methodology, aged students, MOVA-GUARULHOS.

## Introdução

*É muito bom ter duas professoras: aqui no grupo a gente aprende falando das nossas vidas e isso é muito bom, reforça o que a professora ensina lá na sala. Eu digo lá em casa que eu sou muito privilegiada porque tenho duas professoras e cada uma tem um jeito diferente de ensinar. E quanto mais elas ensinam, mais eu aprendo!*

Tradicionalmente, as experiências de pesquisa-formação conduzidas a partir de metodologias fundamentadas no trabalho (auto)biográfico envolvem momentos em que a escrita é tomada como um elemento essencial para a construção da narrativa, encharcada de sentidos e oportunidades reflexivas, que possa ser compartilhada, revisitada, problematizada, reelaborada e reescrita, de acordo com os passos metodológicos que pesquisador e sujeitos pesquisados definirem como suficientes ou necessários para a melhor conclusão da pesquisa.

Tal prescrição é compreendida, de modo implícito ou explícito, em inúmeros trabalhos de pesquisa e de formação que, de diferentes formas, recorreram a uma abordagem autobiográfica (PÉREZ, 2003; JOSSO, 2004; PINEAU, 2006; DOMINICÉ, 2006; DELORY-MOMBERGUER, 2006; entre muitos outros).

Partindo do pressuposto de que os estudos sobre a dimensão formativa da pesquisa autobiográfica sempre consideraram a existência de sujeitos capazes de registrar de forma escrita o conteúdo elaborado a partir de suas narrativas orais, a presente comunicação vislumbra a necessidade de construções teóricas que dêem conta de uma realidade diversa: um processo formativo, na perspectiva autobiográfica, no qual os sujeitos não escrevem. Para isso, apresentaremos algumas estratégias que podem promover uma maior aproximação do sujeito com o universo letrado e uma série de oportunidades de exercitar-se como membro produtor deste universo, tal como as que realizamos durante uma pesquisa de Mestrado, na qual participou um grupo composto por sete mulheres idosas que freqüentavam o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos MOVA-Guarulhos. Com elas realizamos um minucioso trabalho de construção de histórias de vida, encarando o desafio de concretizá-lo mesmo se tratando de um grupo de sujeitos que não sistematizam, de forma escrita, suas narrativas orais (COSTA, 2008).

Para apresentar, nessa breve comunicação, as principais contribuições que nosso trabalho pode trazer para a construção de uma metodologia de pesquisa-formação

autobiográfica voltada para sujeitos que não escrevem, dividiremos o presente texto nas seguintes partes: inicialmente, faremos uma sucinta incursão teórica, destacando os autores que iluminaram a prática desenvolvida com as mulheres idosas em processo de alfabetização; na segunda parte, mostraremos alguns exemplos de como aconteceu a combinação entre construção de narrativas autobiográficas e alfabetização - esta é a parte mais longa deste trabalho, pois inclui também alguns excertos de depoimentos que demonstram como os sujeitos compreenderam a dimensão formativa (no caso, alfabetizadora) do exercício compartilhado de construção de histórias de vida; no terceiro e último momento deste texto, teceremos algumas considerações sobre os resultados obtidos na pesquisa-formação e as perspectivas que a mesma abre para futuros trabalhos autobiográficos que envolvam sujeitos não-alfabetizados ou em processo de alfabetização.

### **1- Um pouco de teoria**

Baseada fundamentalmente nos trabalhos de Josso (2004) e Pérez (2003), a pesquisa que gerou a presente comunicação teve como objeto a motivação de pessoas idosas para freqüentar um núcleo de alfabetização no âmbito de um movimento de educação popular, mais especificamente no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA-Guarulhos (COSTA, 2008). Além de apontar o aprimoramento da comunicação oral como uma das principais fontes de motivação, entre outras questões também relacionadas às conquistas da oralidade, a pesquisa proporcionou a oportunidade de reflexão sobre a relação entre pesquisadora e sujeitos pesquisados durante as etapas de sistematização das histórias compartilhadas, evidenciando a potencialidade da metodologia de pesquisa-formação autobiográfica para a facilitação do aprendizado da língua escrita, por parte de sujeitos tradicionalmente circunscritos pela cultura oral.

A preocupação de como adequar a metodologia, que exige o uso do registro escrito como um dos passos de seu desenvolvimento, para sujeitos que não tinham condições de realizar tal registro se fez presente em todos os momentos de nosso trabalho. Em função dessa preocupação, a dimensão alfabetizadora tomou corpo e se constituiu como uma das maiores contribuições de nossa modesta pesquisa para o avanço de novas elaborações metodológicas na perspectiva da construção compartilhada de histórias de vida.

De acordo com observações de Josso (2004), uma das primeiras teóricas do uso desta metodologia no âmbito da formação, por meio da pesquisa autobiográfica, o pesquisador pode suscitar recordações de experiências significativas em relação ao questionamento que orienta a narrativa dos sujeitos envolvidos. Ela ainda afirma que, para uma experiência ser considerada formadora, é preciso ser tratada sob o ângulo de quaisquer tipos de aprendizagem: atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer e sentimentos, que caracterizam uma subjetividade e identidades.

O trabalho proposto por Josso é composto por diversas etapas cujo detalhamento foge aos limites deste texto. Em linhas gerais, num primeiro momento, cabe ao responsável pela pesquisa mediar momentos de narração de experiências pessoais (de acordo com temas e eixos predeterminados). Ele deve ter em mente que a escuta das narrativas pretende garantir que os sujeitos colaboradores da pesquisa possam expor todo o tipo de informação sobre suas vidas. Há um tempo previsto para a redação dessas narrativas, em forma de registro escrito individual que pode vir a passar por revisões conforme as leituras são compartilhadas e refletidas. Numa fase mais adiantada do trabalho, o conjunto de informações, após cuidadosa análise por parte da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados, é utilizado como elemento de construção das respostas exigidas pelo objeto a ser investigado.

Na pesquisa que fundamenta a presente comunicação (COSTA, 2008), adaptações foram feitas nas etapas acima mencionadas, devido ao fato de os sujeitos não serem alfabetizados ou de terem um nível de letramento que não permitia a elaboração de um registro escrito detalhado das narrativas compartilhadas. É esse exatamente o ponto que pretendemos destacar: ao utilizar uma metodologia de pesquisa-formação que pressupõe a participação de escritores, vimo-nos impelidas a criar condições de conciliar o rigor metodológico exigido pela pesquisa com a necessidade de contribuir para a alfabetização das participantes.

Contribuiu para isso a percepção de que a importância da metodologia de pesquisa e de formação autobiográfica reside, fundamentalmente, na característica de constituir-se como meio de proporcionar aos sujeitos que dela participam a oportunidade de vivenciarem, simultaneamente, o papel de sujeito e de objeto de sua formação (JOSSO, 2004). Em nosso caso, a dimensão alfabetizadora fazia todo sentido como conteúdo de formação.

Apesar de se tratar de um trabalho voltado para a formação de educadoras, ao passo que lidávamos diretamente com educandas, a obra de Pérez (2003) também foi de

grande importância para a compreensão do ato de narrar as histórias das próprias vidas como algo além de um mero falar sobre coisas cotidianas, mas como um ato de conhecimento. Com ela percebemos que a análise do conteúdo narrado deveria considerar o sujeito como alguém que: “constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas cognitivas de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos e desejos e utopias” (PÉREZ, 2003, p. 50).

Nesse sentido, o desenvolvimento do trabalho de campo nos mostrou, de maneira cada vez mais contundente, que as funções de pesquisadora e de formadora se fundem na perspectiva adotada. E se os “sonhos e desejos e utopias” passavam pela esperança do aprendizado da língua escrita, não poderíamos, na condição de pesquisadora-formadora, nos furtar desta tarefa. Novamente, concordamos com Pérez:

Tendo como pressuposto que as narrativas auto-biográficas são, ao mesmo tempo, um instrumento de investigação e de formação, em que a ação de investigação coincide com a ação educativa, procuro desenvolver uma abordagem metodológica que busca articular ação-reflexão, a partir da formulação de novas relações entre pesquisadora-pesquisadas. Tal abordagem se insere numa perspectiva que recusa a dicotomia sujeito/objeto, pois entendo o conhecimento como uma produção intersubjetiva, uma construção solidária que se realiza na co-presença e por meio de interações recíprocas. Portanto, o outro não é tomado como objeto de conhecimento, mas como participante de um processo de formação-investigação em que o fundamental não é um modelo final a ser atingido, mas a própria dimensão formadora da narrativa (PÉREZ, 2003, p. 43).

Conforme exposto adiante, nossa pesquisa foi revestida de um caráter formador que incluiu a alfabetização e o letramento, uma vez que o uso do diário de bordo pelos sujeitos pesquisados propiciou oportunidades de: reflexão sobre o uso e a funcionalidade da escrita, balanço de competências e construção de conhecimentos relacionados à língua escrita. Sendo assim, podemos afirmar que, em alguns momentos, a pesquisadora também se posicionou e foi vista pelo grupo, como alfabetizadora, tal como posto na epígrafe deste texto.

Utilizamos o termo “diário de bordo” em conformidade à caracterização dada por Jean Biarnès em seu trabalho *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pedagogique* (1999). O diário de bordo, em nosso trabalho, consistiu em um caderno tipo espiral, fornecido pela pesquisadora a cada um dos sujeitos, no qual todo o registro escrito dos encontros foi realizado. Por meio deste material, cada participante teve condições de acompanhar a trajetória dos temas tratados pelo grupo, a periodicidade de nossos encontros, assim como fazer todo tipo de anotação espontânea. Em 2007, ao apresentar ao grupo a cópia digitalizada e impressa de todos os diários de bordo, a pesquisadora foi solicitada a providenciar uma cópia para cada integrante. Nas palavras

de Almeida: *“quero guardar, como recordação, tudo que eu e minhas colegas escrevemos. Quem sabe, um dia, eu aprendo ler e leio tudo isso aí.”*

Feitas essas considerações iniciais sobre a proposta de transposição de uma metodologia de pesquisa-formação para uma metodologia de ensino, apresentaremos três exemplos de atividades realizadas no âmbito de uma série de encontros sistemáticos de compartilhamento de histórias de vida como estratégia de coleta de dados para nossa pesquisa de Mestrado (COSTA, 2008). São exemplos de seqüências de ações que proporcionaram, além da coleta de dados para a pesquisa, a oportunidade de reflexão e produção de conhecimento sobre a língua escrita.

## **2- Um pouco do trabalho de campo**

Como já anunciado, a preocupação com a dimensão alfabetizadora que a pesquisa-formação se fez presente ao longo de toda a pesquisa. Deste modo, procuramos conciliar o rigor metodológico inerente a um trabalho acadêmico, necessário para uma construção compartilhada de histórias de vida que atendessem aos objetivos do objeto que nos propomos a investigar, com o imperativo implicitamente colocado pelo grupo: a expectativa da alfabetização.

Admitimos que a combinação dos “momentos de pesquisa” com os “momentos de alfabetização”, muitas vezes fundidos e indissolúveis, dilatou o prazo previsto inicialmente para o trabalho de campo: dos oito meses planejados, concluímos o trabalho com o grupo – do início da coleta de dados até a aprovação da leitura das transcrições das histórias de vida (Conf. BOM-MEIHY, 2006) – em três semestres. No entanto, avaliamos positivamente a dilatação do prazo e acreditamos que ela só veio a contribuir com a qualidade das narrativas que nos foram oferecidas.

Para ilustrar o tipo de transposição metodológica que pretendemos discutir, destacaremos três seqüências de atividades, essencialmente alfabetizadoras, que não perderam o compromisso com a construção de narrativas das histórias de vida dos sujeitos participantes.

A primeira atividade destacada consistiu em uma forma de estimulação da leitura e da escrita por meio da reflexão sobre 14 qualidades pessoais, inicialmente escritas em tarjetas e fixadas na parede. Os passos dessa atividade foram os seguintes:

- 1- Pesquisadora pergunta ao grupo se acreditam que todas as pessoas têm qualidades. A resposta é unânime: sim, todos possuem qualidades. Em consenso afirmam: *“Não há ninguém tão ruim neste mundo que não tenha ao menos uma qualidade”*.
- 2- Pesquisadora cola na parede as 14 tarjetas cada qual contendo o nome de uma qualidade e pede que cada participante, individual e silenciosamente, tente ler as palavras.
- 3- As participantes são solicitadas, uma de cada vez, a ler uma qualidade.
- 4- Após os dois tipos de leitura individual (silenciosa e para o grupo), o grupo lê em voz alta todas as palavras.
- 5- Cada participante escolhe a qualidade que considera ser a sua característica mais marcante, retira da parede a tarjeta em que ela está escrita, volta para o seu lugar e explica para o grupo porque escolheu esta qualidade.
- 6- No encontro seguinte, as tarjetas são apresentadas novamente na parede. A característica marcante é retirada e, dessa vez, copiada no diário de bordo.
- 7- De acordo com o nível de construção da escrita de cada participante, pequenos textos são produzidos sobre a reflexão feita a partir da qualidade escolhida.

Como exemplo de uma passagem do exercício de leitura, destacamos um trecho da transcrição do encontro no qual a pesquisadora auxilia uma das participantes a ler uma das tarjetas fixadas na parede:

Maria Sousa abandona a estratégia de ler primeiramente letra por letra e já começa lendo a primeira sílaba: CO.  
 Pesquisadora acompanha: CO.  
 Maria Sousa: RRA.  
 Pesquisadora: RA.  
 Pausa  
 Maria Sousa: LE.  
 Pesquisadora: Não. Aqui é o G.  
 Maria Sousa: GEMA. [pausa antes de perguntar, deslocando o olhar da tarjeta para a pesquisadora] Gema?  
 Pesquisadora: Não. Vamos começar do começo. CO...  
 Maria Sousa: CO... RA.... G.... LE.  
 Pesquisadora: Olha, essa sílaba aqui [aponta a terceira sílaba da palavra] quando junta o G com a vogal “E” e a letra M fica o som de GEM.  
 Maria Sousa: Gênio?  
 Pesquisadora: Então, vamos ver desde o começo. [aponta novamente a primeira sílaba].  
 Maria Sousa: CO... RRA...  
 Pesquisadora: Aqui era um RA, lembra?  
 Maria Sousa: RA?  
 Pesquisadora: RA.  
 Maria Sousa: RA. LE. G.  
 Pesquisadora apontando a última sílaba: Aqui está GEM. Lê tudo de uma vez: GEM.

Maria Sousa balbucia GEM.  
 Pesquisadora: Então, agora vamos ler tudo junto: CO...  
 Maria Sousa: GEM... CO... RA.... GEM...  
 Pesquisadora certa de que ela havia descoberto a palavra: Como ficou?  
 Maria Sousa: Gênio.  
 Pesquisadora: Não! Lê tudo junto! CO...  
 Maria Sousa: CO RA GEM.  
 Pesquisadora: Que palavra é essa?  
 Maria Sousa impaciente: GEM... sei lá eu...  
 Pesquisadora: Não... e o que a senhora leu antes não conta? Começa com CO. Pensa numa palavra com CO.  
 Maria Sousa: COCO.  
 Pesquisadora: Que tem GEM também. Tem CO e tem GEM.  
 Maria Sousa: GEM... GÊNIO... GEMES....  
 Pesquisadora: É uma qualidade de uma pessoa. Pensa numa qualidade que começa com CO e termina com GEM. [tem início uma conversa paralela, mas Maria Sousa nem percebe. A conversa ficou inaudível]. Então, vamos... CO... [ela emperra na segunda sílaba] Aqui é o quê?  
 Maria Sousa: R.  
 Pesquisadora: R com A?  
 Maria Sousa: RRA.  
 Pesquisadora corrige: RA. Assim no meio da palavra fica RA. CO... RA.  
 Maria Sousa: Ah... assim não dá pra eu falar não... minha língua vai enrolar...  
 Pesquisadora: A senhora já falou e nem está percebendo. O que que a senhora falou? CO?  
 Maria Sousa: CO... RA... GEM...  
 Pesquisadora: Que palavra é essa?  
 Maria Sousa: CORRAGEME.  
 Pesquisadora: CORRAGEME. Existe essa palavra?  
 Maria Sousa concentrada, a despeito da conversa paralela: CORRAGEM... CORRAGEM...  
 [breve pausa] CORAGEM.  
 Pesquisadora: Qual que é?  
 Maria Sousa: CORAGEM.  
 Pesquisadora: CORAGEM. Muito bem! [rapidamente, Maria Sousa retorna para sua cadeira]  
 Olha, já leu duas hoje, hein?!  
 Maria Sousa volta a queixar-se: Ah... a língua não dá pra falar não...  
 Pesquisadora mostra todo o grupo a palavra lida: CORAGEM.  
 Maria Sousa: Eu tenho a língua pregada pra falar essas palavras aí.

Vemos, então, que a leitura era algo penoso e desanimador para uma parte do grupo pesquisado. Por isso, o trabalho exigia muita perseverança e desconstrução de antigas crenças desmotivadoras, tais como: “*não consigo aprender*”, “*minha língua não consegue falar essas palavras aí*”, “*minha cabeça está ruim hoje para essas coisas*” e tantas outras queixas manifestadas pelo grupo. No entanto, a insistência na percepção dos avanços e o reconhecimento das dificuldades que urgiam superação sempre se fizeram presentes, especialmente nos momentos em que a desistência de ler ou de escrever se mostrava mais contundente.

A segunda seqüência de atividades foi desencadeada a partir da narrativa de uma das participantes da pesquisa, na qual ela se metáforizava como uma tartaruga em

função de seu comportamento retraído e submisso em relação ao esposo. Os passos foram os seguintes:

- 1- Pesquisadora explica o que é uma metáfora e propõe que cada participante pense em um animal que represente a si no passado e no presente.
- 2- Cada pessoa expõe oralmente ao grupo o animal escolhido e justifica a razão da escolha da metáfora.
- 3- Após todas as metáforas serem compartilhadas, uma lista com o nome dos animais é escrita na lousa com a ajuda das participantes.
- 4- Leitura individual e coletiva da lista.
- 5- Cópia da lista no diário de bordo e escrita, em diferentes níveis, sobre a metáfora construída.

Quase todas as participantes escolheram um pássaro para representar a fase atual, associando a idéia de liberdade à ausência de impedimentos trazida pela velhice, o que trouxe a oportunidade de discutir o conceito de idoso que compunha a representação da própria velhice para o grupo, no âmbito da construção compartilhada das histórias de vida.

A terceira seqüência de atividades foi desencadeada, justamente, a partir da reflexão sobre idéias e representações relacionadas à figura do sujeito idoso que estuda, ou seja, uma tentativa indireta de abordagem da representação que as participantes na pesquisa teriam de si mesmas. A seqüência foi a seguinte:

- 1-Pesquisadora apresenta ao grupo uma série de objetos de diferentes tipos que ajudariam a pensar na idéia que temos de idoso: travesseiro, lanterna, vela, colar, esmalte, batom, boné, revista, livro, caderno, caneta, lápis, CD, caixa de chá, remédio, termômetro, batedor de ovos, cesta artesanal de ovos, quadro pintado à mão, certificado, dicionário, óculos, desodorante, espelho, celular, convite para um baile e uma chave.
- 2-O grupo recebe esta orientação: *“cada um de nós deve ter uma idéia de como é o idoso que estuda. Será que ele é diferente daquele que não estuda? [balançam a cabeça silenciosa e afirmativamente] Não sei... cada um tem uma idéia e cada idéia pode ser relacionada com alguns objetos. Então, eu vou colocar os objetos em cima da mesa e vocês vão escrever neste papel os objetos que vocês acham que têm a ver com o idoso que estuda e, na lista ao lado, os objetos que não têm a ver com o estilo de vida do idoso que estuda.”*
- 3-É distribuído um formulário pautado para os dois tipos de lista propostos: uma lista de objetos associados à idéia do sujeito idoso que estuda e uma outra com o seu contrário.

4-Cada participante elege livremente quais objetos devem compor cada lista e as produz.

5-As listas são partilhadas oralmente e discutidas.

6-De acordo com o nível de escrita de cada participante, escritas espontâneas sobre as escolhas empreendidas são registradas no diário de bordo.

Assim como nas outras atividades, algumas educandas precisaram da intervenção da pesquisadora, mas não desanimaram em nenhum momento. Algumas preencheram morosamente e não deram conta de completar todo o formulário enquanto outras o fizeram com mais agilidade e, assim, tiveram até tempo para corrigir a ortografia, geralmente consultando as embalagens.

Durante a apresentação oral desta comunicação, pretendemos expor mostras de algumas das listas construídas e imagens de alguns momentos significativos do processo de interação metodológica: construindo histórias de vida e alfabetizando, ou seja, construindo saberes necessários para pesquisadora e sujeitos pesquisados. A seguir, faremos algumas considerações sobre a pertinência desta interação no campo da sempre crescente elaboração da perspectiva autobiográfica como forma de orientação para trabalhos com finalidades de: pesquisa, formação e ensino da Língua Portuguesa.

### **Considerações finais**

A partir das três seqüências de atividades apresentadas, pretendemos afirmar a viabilidade do recurso às ações próprias de um trabalho de pesquisa pautado na metodologia de pesquisa-formação História de Vida como ações, ao mesmo tempo, facilitadoras do ensino e da aprendizagem da língua escrita.

As seqüências de ações expostas – envolvendo oralidade, leitura e escrita – propiciaram ao grupo: reflexão sobre as características de cada indivíduo, a partir do partilhar de idéias sobre os seus modos de ser, e sobre como as trajetórias de vida transformam os modos de ser e de se auto-perceber; discussão das afinidades e diversidades presentes; reflexão sobre a representação de sujeito idoso estudante a partir das características a ele atribuídas em relação a objetos que o representam; estimulação mútua entre as colegas, com o intuito de superar as dificuldades de leitura e de escrita; prática de leitura individual e coletiva; aprendizado sobre uma das figuras de linguagem que compõem a nossa língua – a metáfora; compreensão da tipologia textual lista como uma forma de uso da escrita amplamente utilizada no dia-a-dia, em diversos contextos;

percepção da organização de informações em rótulos e embalagens; desenvolvimento da escrita em diferentes níveis, com ênfase na percepção das possibilidades de uso de mais de uma letra para representar o mesmo som e da necessidade de utilizar as letras convencionalmente apropriadas, como no caso do uso de alguns dígrafos que apareceram nas palavras durante as atividades: CH, SS e NH; e, por fim, socialização das experiências decorrentes do trabalho.

Vários aspectos decorrentes da avaliação desse processo formativo-alfabetizador poderiam ser destacados. Dentre eles, pontuamos quatro verificações que nos parecem essenciais.

Primeiramente, o recurso a uma metodologia de pesquisa-formação, composta por passos que subentendem a participação de sujeitos alfabetizados, engendrou a oportunidade de transpor as ações de coleta de dados numa perspectiva alfabetizadora. Ao invés de inibir ou dificultar o trabalho de construção compartilhada de histórias de vida, o desafio de lidar com sujeitos que não tinham, no momento exato da realização da pesquisa, condições de registrar, de acordo com a escrita convencional, a sua narrativa, abriu horizontes para que a transposição metodológica – de pesquisa-formação para o ensino da Língua Portuguesa – se tornasse uma realidade.

Em segundo lugar, a abertura de espaço para a alfabetização ampliou os laços de afinidade e o clima de confiança, criando um ambiente no qual as narrativas foram compartilhadas com espontaneidade e a aprendizagem da escrita foi, conseqüentemente, beneficiada. Nesse sentido, compreendemos que todos os sujeitos envolvidos no processo – pesquisadora, educandas pesquisadas e (por que não incluir?) a educadora popular responsável pela alfabetização dessas senhoras – foram beneficiados no âmbito de suas necessidades individuais que moviam a interação do grupo.

Um terceiro aspecto a ser destacado diz respeito à preocupação de tomar como princípio alfabetizador o trabalho com palavras de um mesmo campo semântico, o que consideramos, simultaneamente, como gênese e fruto de um cuidadoso debate em torno das narrativas compartilhadas, de modo a tornar a escrita um esforço consciente de produção de sentidos e a superar a alienação típica dos exercícios mecanizados tão comuns nas fases iniciais de alfabetização. Não foram raras as ocasiões em que algum dos sujeitos revelava impressões do tipo: *“assim fica bem mais fácil de aprender”*, *“é muito bom quando a gente escreve o que a gente fala”*, ou ainda, *“se fosse todo dia assim – falando, escrevendo e lendo – a gente aprenderia mais rápido porque assim a gente sempre sabe o que está escrevendo”*.

Como quarta e última observação, pontuamos que o desenvolvimento da consciência fonológica não foi negligenciado no decorrer do trabalho por mais que a preocupação com o contexto e o sentido da produção escrita fosse priorizado. Em outros termos, apesar de recorrermos a uma condução da alfabetização por meios essencialmente analíticos, não deixamos de lado a importância do reconhecimento do som das letras (o que é próprio dos métodos sintéticos) por acreditarmos que uma compreensão plena do funcionamento da Língua Portuguesa passa, fundamentalmente, por esses dois caminhos.

Por fim, vale lembrar que a presente proposta, a despeito de ter sido experimentada no âmbito de uma pesquisa acadêmica cujo objetivo central não era a alfabetização dos sujeitos envolvidos, pretende ser duplamente reconhecida como um caminho possível de: reelaboração dos procedimentos facilitadores do processo de alfabetização, na perspectiva do letramento e ampliação do uso da metodologia de pesquisa-formação História de Vida com sujeitos que não registram de forma convencional suas narrativas orais. Lembramos ainda que o compartilhamento de todos os passos metodológicos, sobretudo na dimensão da pesquisa, é de vital importância para garantir a dimensão ética da produção e divulgação dos conteúdos que dão vida às narrativas orais.

## Referências

- BIARNÈS, Jean. **Universalité, diversité, sujet dans l'espace pedagogique**. Paris: L'Harmattan, 1999.
- BOM-MEIHY, João. C. S. **Augusto & Lea**: Um caso de (des)amor em tempos modernos. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- COSTA, Patrícia C. **Sem medo de ser falante: conquistas da oralidade por educandas idosas no MOVA-Guarulhos**. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- DELORY-MOMBERGUER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, v.32, n.2, maio/ago, 2006, p. 359-371.
- DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontadas pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, v.32, n.2, maio/ago, 2006, p. 345-357.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PÉREZ, C.L.V. **Professoras alfabetizadoras**: histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, v.32, n.2, maio/ago., 2006. p. 329-343.