



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FLÁVIA FERREIRA DE CASTILHO

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: *SABERESFAZERES*
TECIDOS EM REDES DE ATENÇÃO MÚTUA**

**RIO DE JANEIRO
2012**

FLÁVIA FERREIRA DE CASTILHO

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: SABERESFAZERES
TECIDOS EM REDES DE ATENÇÃO MÚTUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Carmen Sanches Sampaio

**RIO DE JANEIRO
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO-UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS- CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

FLÁVIA FERREIRA DE CASTILHO

Professoras alfabetizadoras: *saberesfazeres* tecidos em redes de atenção mútua

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

**Profª Drª Carmen Sanches Sampaio
Orientadora/UNIRIO**

Profª Drª Carmen Lúcia Vidal Pérez (UFF)

Profª Drª Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes (UERJ/FFP)

Profª Drª Cláudia de Oliveira Fernandes (UNIRIO)

Profª Drª Maria Elena Viana Souza (UNIRIO)

Às crianças, por me ajudarem a reinventar o olhar e reinventar o mundo...

Agradecimentos

À vida por sua complexidade e beleza. “ *Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar e cantar e cantar a beleza de ser uma eterna aprendiz...* ”
(Gonzaguinha)

À minha família, por seu amor incondicional. Papai, mamãe e irmã, vocês três são tudo para mim! “ *O amor é o calor que aquece a alma* ”.
(Jota Quest)

Ao Robson, pela presença e parceria... “ *Você
É mais do que sei
É mais que pensei
É mais que esperava* ”.
(Tim Maia)

À Carmen, pela força sensível, pela seriedade com bom humor, pela disponibilidade mesmo à distância, mas acima de tudo pela sua generosidade ímpar e por sua crença no outro como legítimo outro... “ *Para encontrar as estrelas não vai ser fácil, mas se eu te pedir você me ensina como descobrir qual é o melhor caminho...* ”
(Don Black e Mark London)

Aos amigos e amigas do GEPPAN, do FALE e do GPPF, Dina, Denise, Laís, Carla, Ana Paula, Kátia, Igor, Gisele, Aline, Jacqueline, Renata, Margarida, Elaine, Adrienne e em particular ao Tiago, pelas suas contribuições e pelas incansáveis revisões... “ *Vocês meus amigos de fé, irmãos camaradas, Amigos de tantos caminhos, de tantas jornadas...* ”.
(Roberto Carlos)

Aos muitos amigos que acumulo pela vida, obrigada por compreenderem as minhas, as nossas ausências e me aceitarem deste jeito meio torto... “ *Amigo é coisa para se guardar do lado esquerdo do peito....* ”.
(Milton Nascimento)

Coisas pelas quais vale a pena viver...

Tiago Ribeiro

Carece de ter coragem: viver.
Carece de ver para além do já visível,
Franzir um pouco mais as sobrancelhas: olhar.
Olhar para espiar e enxergar –
Alegria é questão de ter.

Carece de ter coragem: amar.
Carece de compreender para então ver,
Intuir ainda uma verdade irrefutável
Sobre cada momento que se vive até que se finde –
Eternizar.

Não carece de se afobar: cada dor é para ser vivida.
Não carece de se auto-flagelar: viver a vida!
Um poema é nada mais que um momento eternizado;
Uma história é nada mais que um momento a ser lembrado;
Um encontro...
Ah, esse doce momento celebrado!

Não carece de ter medo: vale a pena!
Não carece de se privar: toda experiência é plena.
Cada pessoa traz em si um mundo a desbravar,
Um caleidoscópio a descobrir,
Um mundo de muitos mundos a ver/ouvir/sentir.

Carece de saber: não há fim –
Cada sorriso, palavra, gesto, silêncio...
Faz do outro um dos muitos outros que habitam em mim.

SUMÁRIO

I. APRESENTAÇÃO	8
1.1 Puxando a conversa... Eu, um fio desta rede	13
II - NÓS E(M) REDES... REDES E(M) NÓS...	29
2.1- A experiência de estar no FALE com crianças...	34
2.2- Compartilhando nossas histórias...	37
III- (DES)CAMINHOS DA PESQUISA: (RE)FAZENDO A METODOLOGIA AO CAMINHAR...	51
3.1 Por uma metodologia plurivalente: narrativas e conversas como metodologia de pesquisa	65
IV – CONVERSAS NARRADAS, NARRATIVAS CONVERSADAS...	81
4.1 Caramba! Quebrou todo o projeto!	86
4.2 Entrelaçando fios...	98
4.3 Da experiência de narrar(me)...	107
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS... UMA PAUSA NA CONVERSA	121
REFERÊNCIAS	126

Resumo

Este estudo traz reflexões engendradas no/pelo/com o mergulho em um grupo de formação docente compartilhada. Tais reflexões alinhavam indagações e questionamentos acerca de possibilidades de processos formativos mais autorais e emancipatórios, nos quais a prática pedagógica alfabetizadora possa ser tomada como ponto de partida e chegada, e o(a) professor(a) possa ser compreendido como ator e autor de sua própria formação. Igualmente, o texto reflete acerca de contribuições que processos formativos mais horizontais e legitimadores de *saberesfazeres* docentes, a partir do diálogo e do compartilhamento de experiências, podem trazer para a sala de aula, incidindo, portanto, nas relações cotidianas tecidas por professores(as) e estudantes, no movimento de construir conhecimentos alfabetizadores e se apropriar de conhecimentos já produzidos. Frente ao desafio de *pensarpesquisar* um movimento formativo outro, com as professoras e não sobre elas, faz-se necessário um percurso teórico-metodológico coerente com a complexidade do cotidiano investigado, frente à impossibilidade de controlá-lo e formatá-lo. Assim, opto pela conversa e pela investigação narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2008) como metodologia de pesquisa, porque esta abre possibilidades para uma dupla ação: investigação e formação, à medida que, conforme os autores, a narrativa seja tanto objeto de análise quanto fenômeno de narrar-se. Essa dupla funcionalidade da narrativa atende, ainda, a um questionamento/ provocação básico dos estudos com os cotidianos (ALVES,2008; CERTEAU,2008; FERRAÇO,2008; GARCIA,2003; SAMPAIO, 2008, entre outros): nossas pesquisas podem auxiliar no processo de questionamento e “reinvenção” cotidiana do mundo, apostando na ideia de intervenção no real (SANTOS, 2010)?

Palavras-chave: Formação Docente, Alfabetização, Emancipação, Redes Colaborativas.

Resumen

Ese estudio traza reflexiones formadas en, por y con el buceo en un equipo de formación docente compartida. Las reflexiones conectan indagaciones y cuestionamientos respecto a la posibilidad de procesos de formación marcados por la autoría y la emancipación, donde la práctica cotidiana sea entendida como punto de partida e llegada y el maestro como actor y autor de su propia formación. Igualmente, el texto trata sobre las contribuciones que el cambio de experiencias en procesos formativos más horizontales – por tanto legitimadores de los saberes y haceres docentes - pueden traer para el salón de clase, influenciando las relaciones cotidianas tejidas por maestros(as) y estudiantes, a través del movimiento de construcción de conocimientos alfabetizadores y de la apropiación de conocimientos ya producidos. Frente al desafío de *pensarinvestigar* un movimiento formativo otro, con las maestras e no sobre ellas, es necesario un recorrido teórico-metodológico coherente con la complejidad del cotidiano investigado, lo cual es imposible formatear e controlar. Por ello, opto por la conversa y la investigación narrativa (CONNELLY & CLANDININ, 2008) como metodología de investigación, pues esta abre posibilidades para una acción doble: formación e investigación, pues, como dicen los autores, la narrativa es tanto objeto de análisis como fenómeno de narrarse. Esa doble función de la narrativa obedece todavía a una provocación y interrogante de los *estudios con los cotidianos* (ALVES,2008; CERTEAU,2008; FERRAÇO,2008; GARCIA,2003; SAMPAIO, 2008, y otros), cual sea: nuestros estudios pueden ayudar en el proceso de cuestionamiento e reinención cotidiana del mundo? Puede intervenir en el real? (SANTOS, 2010)

Palabras-clave:

Formación Docente; Alfabetización; Emancipación; Redes Colaborativas

I – APRESENTAÇÃO

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado corre o risco de amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.
Paulo Freire

A profissão docente se encontra em terreno incerto, movediço. Temos baixos salários que obrigam professores e professoras de ensino fundamental e médio a fazer dupla ou tripla jornada. É necessário um investimento maior em formação continuada; formação esta que não pode ser entendida apenas no sentido da melhoria da educação, mas precisa ser concebida na perspectiva do direito ao crescimento pessoal e profissional.

Atualmente, presenciamos políticas públicas “capacitando” professores em serviço, utilizando, para tal, uma racionalidade técnica que os considera como meros instrumentos; excluindo-os do processo de tomada de decisões escolares separando-os dos “intelectuais” da educação, pois são vistos como “práticos” que atuam em sala de aula criando um distanciamento e, por vezes, um estranhamento entre pesquisadores e “práticos”. De acordo com Zeichner (2002):

Em muitos projetos de reforma educacional, ao redor do mundo, o objetivo tem sido dispor de professores que sejam servidores públicos não reflexivos e obedientes, que fielmente implementem um currículo prescrito pelos governadores, usando métodos de ensino prescritos.
(p.28)

No Brasil e no Rio de Janeiro, em particular, é possível verificar o pouco interesse em investir na formação dos professores em uma vertente dialógica, buscando democratizar alguns aspectos do processo de tomada de decisões; antes, sim, o que vemos é o investimento em livros didáticos e materiais que deveriam servir (ou ainda servem) como manuais de ensino. Contudo, diante deste cenário preocupante, também encontramos uma fecunda produção que caminha no sentido inverso ao deste modelo neoliberal que busca massificar a profissão docente.

Neste segundo grupo, situamos os trabalhos de Nóvoa (1995), Schön (1992), Zeichner (2002), Freire (1996), Rodríguez (2010), Suárez (2010), Alves e Garcia (2002)

entre tantos outros/as autores/as e professores/as defensores/as da idéia de que professores/as devem e podem participar da implementação de políticas locais e nacionais porque são autores/as de suas práticas e, como tal, capazes de refletir sobre o seu papel e exercitarem seus julgamentos sobre as questões educacionais em busca de formas outras possíveis de conhecer e expressar ancoradas em suas vivências. Saberes tecidos no dia-a-dia, na prática, compreendida como *um espaço de teoria em movimento* (Garcia, 2002). Em outros termos, nos esclarece Regina Leite Garcia sobre a construção de conhecimentos pelas professoras:

Por se sentir insatisfeita com o resultado de seu trabalho, comprometida que é com seus alunos e alunas, tem coragem de sair da atitude onipotente que aprendera e que a impedia de ver a sua dificuldade e avança para pôr-se em dúvida. Dúvida que a leva a pesquisar para melhor compreender a complexidade do que acontece na sala de aula e no processo ensino-aprendizagem. Pesquisa, reflete, descobre, cria. Pesquisar a ajuda a ver o que antes não via, simplesmente porque não compreendia. (idem, p.109)

A defesa por uma perspectiva que entenda as professoras e os professores em suas vertentes reflexiva e pesquisador/a advém da minha própria experiência como professora do ensino fundamental e pesquisadora que sou¹ das práticas que se efetuam nos/dos/com os cotidianos onde atuamos, duvidamos, conversamos e criamos.

Concordo com Pérez Gomes (1995), para quem a dinâmica reflexiva se baseia no auto-desenvolvimento profissional dos professores, que se dá em uma investigação sobre as peculiaridades da sala de aula e independem de técnicas, regras e receitas derivadas de teorias externas, porque ao refletir sobre a singularidade do cenário da sala de aula professores e professoras não se limitam a deliberar sobre os meios, antes, constroem uma teoria adequada a sua realidade e elaboram estratégias de ação eficazes.

Por isso, as narrativas, compreendidas tanto como metodologia de pesquisa quanto fenômeno de narrar-se (CONNELLY & CLANDININ, 2008), são privilegiadas nesta ação investigativa. A partir delas, mergulho na complexidade constitutiva do cotidiano escolar para buscar me aproximar das relações pedagógicas vividas por professoras, a fim de indagar possíveis concepções presentes nas práticas narradas no FALE e no GEPPAN. Assim acredito ser primordial neste momento trazer alguns esclarecimentos sobre O FALE e o GEPPAN.

¹ Me considero pesquisadora da prática realizada uma vez que questiono modos aprendidos de fazer e saber e me desafio a aprender a partir da escuta das dúvidas e falas das crianças com as quais trabalho.

O GEPPAN, Grupo de Estudos e Pesquisa de Professora(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es), foi criado no ano de 2008, a partir da demanda de professoras alfabetizadoras que fizeram o curso de especialização *Alfabetização das crianças das classes populares*, em 2008, coordenado e ministrado pelo Grupalfa (Grupo de Pesquisa: Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares), coordenado pela Prof^a Dr^a Regina Leite Garcia/UFF. Atualmente o grupo é constituído por professoras e professores alfabetizadores, estudantes de graduação, bolsistas de iniciação científica e mestrandas/os da Unirio, que se reúnem, na UniRio, após o encontro do FALE, com o objetivo de conversar, estudar e discutir a própria prática alfabetizadora.

O FALE, um projeto de pesquisa coordenado pela Prof^a Dr^a Carmen Sanches Sampaio, compreende encontros (mensais) que reúnem, na UniRio, professores e professoras alfabetizadores/as, professores e professoras da universidade e estudantes de cursos de licenciaturas e formação de professores e professoras, com o objetivo de (com)versar, discutir e refletir sobre práticas alfabetizadoras realizadas cotidianamente nas escolas.

Pensando na dimensão afetiva, também, como (mais uma) produtora e produzida do/no/com o processo de *aprendizagem ensino* (Carvalho, 2009), desejo, a partir das falas realizadas nestes espaços acima descritos, perscrutar sentimentos, desejos, curiosidades e sensações envolvidas nos saberes e fazeres das professoras e professores, pois tal como Tardif (2002,p.36), acredito que *pode-se definir o trabalho docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais* que compõem a prática das(os) professoras(es).

Ao realizar esta pesquisa busco narrativas docentes de professores e professoras que não só participam do Geppan, como também socializam seus saberes e fazeres alfabetizadores em encontros do FALE e ainda, estejam escrevendo e divulgando sobre suas práticas e reflexões. Destaco os saberes compartilhados por acreditar, tal como Esteban e Zaccur (2008) que:

(...) coletivamente fica garantida a pluralidade de idéias e caminhos, estimulando um olhar mais crítico para a realidade. Este movimento dá condições para que cada um se fortaleça como sujeito e no coletivo, torne-se mais competente para formular alternativas viáveis de transformação do real. (p.23)

A divulgação de saberes docentes possibilita a criação de redes tecidas a partir das múltiplas vozes de seus sujeitos constituintes e confirma a importância do outro no percurso da nossa formação docente e o papel fundamental das *comunidades de atenção mútua* (CONNELY & CLANDININ, 2008) que se constituem pelo diálogo e pela colaboração.

Situo o FALE e o GEPPAN nestas comunidades, ou como diria Carmen Sanches Sampaio *comunidades de (auto) formação docente (com)partilhada* onde “um modo mais solidário, coletivo e dialógico de construção do conhecimento é priorizado e perseguido (Sampaio, 2010, p.131).

Secundando esta autora, penso ser fundamental para a inovação no interior da escola e no sistema educativo que as professoras e professores compartilhem seus saberes e fazeres para um número cada vez maior de pessoas, por isso privilegio as experiências dos docentes que, assumindo sua vertente pesquisadora, enviam trabalhos para Congressos, Seminários e Encontros ocorridos na sociedade acadêmica e socializam seus saberes em diferentes espaços, como o blog do Geppan e o site do grupo, entre outros. Assim com Daniel Suaréz, defendo que:

La transformación de las prácticas docentes surge desde dentro. El cambio va a ser posible a través de la elaboración y difusión de nuevas y cada vez más densas descripciones sobre lo que hacen, piensan y dicen los docentes, a través de la construcción colectiva e conversada de nuevas formas de nombrar a los fenómenos, objetos, actores y relaciones de la cotidianidad escolar (2010, p.141).

Se defendo que professoras da escola básica devem escrever e socializar seus saberes e acredito que as transformações da prática docente surgem através das “descripciones sobre lo que hacen e piensan”, como poderia iniciar esta pesquisa sem narrar minha própria trajetória na docência? Sem dar-me a ler?

Deste modo, inicio este texto expondo minha própria trajetória pela escolha docente e assumo que ao escrevê-la e socializá-la coletivamente, me questiono: o que poderão pensar os futuros leitores sobre esta trajetória? E, a esta primeira pergunta se somam outras: as narrativas docentes, escritas e orais, apontam pistas sobre como professores(as) pensam e realizam suas práticas? Qual o papel do(s) outro(s) na socialização das narrativas docentes? De escuta? De diálogo? De inquietação? Professores(as) se consideram profissionais pesquisadores? Qual a importância das *comunidades de atenção mútua*, como o FALE e o GEPPAN, na formação docente? E

na auto-formação? São as narrativas docentes dispositivos importantes que colaboram para que professores(as) assumam o papel de autores(as) do próprio fazer cotidiano?

Entendo que esses questionamentos começam a ganhar maiores dimensões quando começo a escrever, porque agora estou pesquisadora de práticas escolares, mas muito antes de ingressar no mestrado fui me constituindo pesquisadora da minha própria prática, pois sou professora alfabetizadora e atuo há mais de dez anos em ambientes de formação (de crianças há bastante tempo e, recentemente, de adultos também, na universidade). Assim, ao estudar narrativas docentes busco construir e reconstruir-me a partir do acolhimento desta polifonia de vozes que me atravessam e que em mim imprimem suas marcas, com todos os ganhos e perdas necessários à produção, ampliação e apropriação de novos conhecimentos.

Nesse sentido, a realização deste trabalho se inscreve na minha história pessoal e profissional, trazendo marcas das experiências vividas (aquilo que sou) e também dos desejos (do que pretendo ser um dia). Compreendo as experiências de acordo com Larossa (2002). Este autor traz uma interessante concepção sobre experiência quando diz que:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (p.27)

Logo, trago muitas dúvidas, poucas certezas e histórias variadas que me implica(ram) cotidianamente a refletir sobre meus próprios percursos de formação. Aprendi com Connelly e Clandinin (2008) que:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (p.11).

É experimentando, experienciando e contando sobre este mundo que temos a possibilidade de nos redimensionarmos cotidianamente, construindo nossas identidades

como professoras e pessoas, uma vez que a relação entre *o eu pessoal e o eu profissional* (NÓVOA, 1995) é indicotomizável.

O que narram, oralmente e por escrito, sobre a própria prática, as professoras e professores com os quais converso nesta ação investigativa?

1.1 Puxando a conversa... Eu, um fio desta rede.

*Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendendo o que posso fazer.
Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas...
Clarice Lispector*

Quando inicio esta escrita, o primeiro ímpeto é contar sobre mim, sobre as opções e escolhas que me trouxeram até aqui. Sinto grande angústia em não poder precisar o momento exato do começo de minha formação docente. Sim, porque antes mesmo de fazer o curso normal, já pensava a educação, já questionava algumas práticas ocorridas na escola, porque, como estudante, estive grande parte da vida observando, comentando e sendo influenciada pelo espaço escolar. No momento em que escrevo, lembro-me da criança levada, das brincadeiras com os amigos, e rapidamente alguns episódios me vêm à memória; uns felizes e outros nem tanto. Assim começo a pensar sobre quais memórias terão, no futuro, as crianças com as quais trabalho. Como será que se lembrarão da escola? Com (des)prazer?

A estas reflexões se somam outras tantas, as quais me levam a duas perguntas, para mim, cruciais: escolhi a Educação ou, fui escolhida por ela? É possível dimensionar a influência da Educação na minha vida? A maneira como penso e atuo na (e com a) Educação está intimamente ligada ao modo como atuo na vida e me relaciono com o mundo, com as dúvidas, estranhamentos e inconformismo, mas também com paixão, crença e esperança.

Pensar a educação é, para mim, um exercício de revisitar a prática, de investigá-la com outros olhares; por isso, as questões trazidas nascem dos/nos/com os *espaçotempos*² escolares e se entrelaçam com as histórias de vida (minhas e de cada sujeito que, comigo, pratica o cotidiano do *dentrofora* da sala de aula), com buscas e compreensões que vamos tecendo, construindo e desconstruindo a respeito da vida e do

² Juntar os termos, pluralizá-los e invertê-los algumas vezes têm sido uma forma pensada, uma opção *teóricopolíticometodológica*, no campo dos estudos com os cotidianos, para (tentar) mostrar como as dicotomias necessárias para a ciência moderna têm se mostrado limitantes.

mundo... Ou melhor, compreensões e indagações, porque também as dúvidas me ajudam a refletir. Dessa maneira começo a puxar o fio do meu novelo particular...

A escolha pela profissão docente se deu muito cedo em minha vida. Aos quatorze anos descobri que no curso normal, o qual me habilitava para o magistério, não havia todas as físicas e químicas responsáveis por me tirar o sono e pensei ser muito tranquilo estudar matérias para aprender a lecionar no ensino fundamental. Mas então começou o estágio e não poderia imaginar como, a partir desta experiência, tudo seria (re)significado e como a docência ganharia novos sentidos...

A primeira escola onde realizei o estágio docente, uma exigência do curso de formação de professores, ficava no Rio Comprido³ nas cercanias do morro chamado de Querosene. Logo no primeiro dia, as garotas da antiga quarta série, atual quinto ano do ensino fundamental, turma na qual iria atuar, resolveram se reunir para bater em um grupo de normalistas no qual eu estava incluída.

Fiquei apavorada! Mas no dia seguinte voltei àquela escola com a crença de que, se nos conhecêssemos melhor, talvez esse mal-estar pudesse se desfazer. Para minha surpresa, a professora da quarta série havia faltado; logo, como era dia de prova, os alunos não poderiam ser liberados. Não havendo quem aplicasse a prova, quando me dei conta, estava parada em frente a uma turma, com pessoas da minha idade, um bolo de papéis na mão pedindo para que todos sentassem em fila única. Então, só para relaxar, resolvi pedir que relatassem sobre o melhor e o pior dia da vida deles. Pensei ser uma boa oportunidade de começar a estabelecer laços com as pessoas e escolhi quem percebi representar alguma liderança sobre a classe. Olhei para uma estudante e imediatamente perguntei:

- Você não gostaria de nos contar sobre o melhor e o pior dia da sua vida?

Dessa maneira, ficamos eu e a chefe do grupo da pancadaria, frente a frente, quando ela me disse:

- O melhor dia da minha vida foi quando eu porrei uma menina no baile até ela sangrar toda!

Perguntei:

- E o pior?

E ouvi, como resposta:

- Foi quando minha mãe morreu, eu tinha seis anos, tive que morar com a nova família do meu pai e lá eu apanho e trabalho muito.

³ Rio Comprido é um bairro situado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

Permanecemos cerca de cinco segundos nos olhando fixamente até que eu, triste e assustada com a história, lhe disse:

- Sinto muito! Gostaria que nada disso tivesse acontecido com você!

Essa menina me obrigou a lhe olhar na sua, na minha incompletude e complexidade. Se tivéssemos parado na primeira pergunta, eu poderia ter pensado: *nossa, como ela é má!* Mas, sua resposta me pegou de supetão e me desestabilizou, porque, de acusada, a menina virou vítima em fração de segundos; e eu, que já havia feito seu julgamento, me vi em dúvida...

Encerramos a dinâmica e apliquei a prova. Quando a aula acabou, ela me chamou. Pensei que levaria a maior surra da minha vida, mas a menina chegou perto e apenas perguntou:

- Aquilo que você falou, de não querer que estas coisas tivessem acontecido, era sério?

Respondi:

- Sim, claro!

A partir desse dia, essa menina se tornou minha defensora na escola. Quebramos a barreira de mundos diferentes a partir do que nos era singular - nós duas - seres humanos, suscetíveis, firmes e frágeis cada uma a seu modo, com suas experiências singulares...

Até hoje não sei bem por que fiz aquelas perguntas; não sei se por imaturidade, falta de preparo ou por já estar implicada por estas diferentes vozes, pelo outro. Só sei que a partir desta experiência comecei a entender a complexidade de ser professora e a buscar me tornar uma; o que exige, além de variados e complexos saberes, uma capacidade específica: a de estar inteiro no que se faz, buscando a dimensão humana desta prática, ouvindo o outro, sentindo-o e me permitindo crescer na e com as relações com o(s) outro(s).

Ao final deste nosso encontro, fui para casa, me tranquei no banheiro e chorei copiosamente. Não sei se por medo, angústia, tristeza, explosão, esgotamento ou uma mistura de todos esses sentimentos. Só sei que este episódio permaneceu em meus pensamentos e somente anos depois fui capaz de escrever e compartilhar o experienciado...

Recentemente, quando li o texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* do autor Jorge Larrosa (2002), compreendi que esta experiência possibilitou

a construção de um saber legítimo proporcionada por um momento inusitado. Mas o que é a experiência docente senão a elucubração sobre o que nos passa e nos afeta? Como saberemos quando o outro nos afetará e nos fará rever nossas certezas? Aos dezesseis anos, cheia de certezas, pensei que poderia ensinar muitas coisas àquelas crianças. Hoje, menos arrogante e mais aberta aos acontecimentos, compreendo que estou na educação pela possibilidade de aprendizados que me são proporcionados todos os dias e, assim como Larrosa, busco ser esse sujeito *ex-posto*, o sujeito da experiência *que não se define por sua atividade, mas por sua passividade, sua disponibilidade e abertura*. (p.24).

Quantas vezes, ao longo da minha trajetória, certamente neguei a abertura à experiência para manter uma posição mais defensiva e por que não, confortável em sala de aula? Quantas vezes me utilizei de certezas para me isentar de minhas responsabilidades com o(s) outro(s)?

Não quero dizer com isso que precisamos nos despir de nossas crenças para atuar em Educação. Ao contrário, trago um amarrado de pressupostos dentro de mim, alguns inclusive, constitutivos da forma como me compreendo. O que questiono é a veemência e a frequência com que demarquei posições, às vezes impondo determinado conhecimento “sobre” o outro. Neste ponto as palavras de Larrosa (2002) soam arrebatadoras:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (p.25)

Exposição, vulnerabilidade e risco são palavras desafiadoras para alguém que cresceu vivenciando *uma escola presidida pela uniformidade, pelo predomínio da disciplina formal, pela autoridade arbitrária, pela imposição da cultura homogênea, eurocêntrica e abstrata* (PÉREZ GOMEZ, 2001, p.133). Por estar ciente de que, em menor ou maior grau, estes pressupostos ainda me habitam, venho me desafiando a assumir nos e com os cotidianos escolares dos quais participo e sou parte, práticas mais dialógicas, mais horizontais, entendendo a ambivalência e a dualidade presentes, não só em mim, mas também nas escolas, construídas cotidianamente por muitas e diferentes pessoas.

É preciso me dedicar, aqui, um pouco a este tema e para tanto cito o texto *Diferença na sala de aula: desafios e possibilidades para a aprendizagem*, da autora Maria Teresa Esteban que me convoca a refletir ao retratar de modo interessante a ambivalência e a dualidade, reconhecendo a escola como um lugar onde práticas de exclusão das diferenças, negação da alteridade e colonização do conhecimento podem ocorrer.

Negar o outro é um imperativo quando se pretende colocar diversos grupos sociais à margem do processo. Oferecer um lugar ao sujeito em troca de que se negue a si mesmo – deixando para trás os conhecimentos, processos cognitivos e modos de viver produzidos em suas experiências com seu grupo social – é uma forma de destruir o outro, uma forma amplamente utilizada pela escola. (2008, p.81)

De que escola Maria Teresa Esteban nos fala? Poderia citar várias situações de exclusão presenciadas por mim em diferentes espaços, mas entendo a escola no particular e não no plural como demarcação deste lugar distinto que tanto pode negar e excluir quanto acolher e libertar. A palavra no singular parece ressaltar que não se trata de escolas diferenciadas, umas com práticas mais tradicionais e outras com perspectivas mais emancipatórias e, sim, de um mesmo espaço que comporte a diferença, a complexidade e a ambivalência, como a própria autora esclarece ao dizer:

É preciso dar visibilidade às suas tramas ocultas para não esquecermos das lutas cotidianas que precisamos enfrentar, também não podemos deixar na obscuridade os múltiplos e, por vezes, minúsculos processos que criam outras possibilidades nessa escola (...). A escola que age negando a diferença é a mesma que, em muitos momentos, com ela negocia, ultrapassando-a (idem, 2008, p.81).

Isto porque a escola não é uma instituição que está dada. Assim como a vida, esta também se constrói cotidianamente através de intrincadas redes de conhecimentos; redes das quais busco me aproximar nesta ação investigativa. Entendo ser esta uma busca recente advinda da minha trajetória de vida, a qual volto agora a narrar..

Depois desta primeira experiência descrita, me formei no magistério e prestei vestibular para o curso de Pedagogia, no período da noite. Como a maioria das professoras, trabalhava durante o dia e estudava à noite. Porém, meu desejo era trabalhar com a educação infantil, necessitando, portanto, do Curso Adicional em Educação Infantil. Assim, na impossibilidade de cursá-lo na modalidade presencial, optei pela modalidade semipresencial e, após a conclusão, ingressei em uma escola de educação infantil. Cheguei com muitas vontades e muitos sonhos.

Aos poucos, percebi que a direção e a coordenação da referida escola, desconheciam os referenciais teórico-metodológicos que guiavam iniciativas mais recentes e críticas sobre a educação infantil⁴ e se empenhavam em controlar a atuação das professoras, decidiam o que e como fazer, desconsiderando as docentes e não permitindo inovações. Nós, professoras, não éramos ouvidas! Tais atitudes começaram a me incomodar. Busquei conversar com as outras professoras que, apesar de sentirem o mesmo, não conseguiam se posicionar. Na época, pensei que a reação coletiva das professoras imporia à equipe técnica a necessidade de rever as concepções de Educação Infantil praticadas naquela escola.

Naquele momento, “verifiquei” que as professoras, embora insatisfeitas, sentiam-se desconfortáveis para defender uma proposta outra de educação infantil que não fosse a de preparar a criança para o ingresso no ensino fundamental, com uma concepção centrada no professor compreendendo a criança como um receptáculo vazio. De acordo com Smolka (2008) esta é uma perspectiva de ensino onde:

(...) a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor. (p.31)

Ao me deparar com esta realidade, perguntei-me como seria possível tal prática ser (per)seguida mesmo com o grupo de professoras sentindo-se incomodado. Nesta escola, percebi que mesmo duvidando da eficácia de uma concepção preparatória de Educação Infantil algumas professoras preferiam praticá-la. Por quê? Por segurança no modo como trabalhavam? Para não se aventurarem no desconhecido? Por medo de perder o emprego mediante as atitudes autoritárias da equipe pedagógica?

⁴ Em 1998, ano que atuava nesta escola de educação infantil, o MEC (Ministério da Educação e do Desporto) e a Secretaria de Educação Fundamental lançam o Referencial curricular nacional para a educação infantil. Este material é fruto de um amplo debate Nacional com profissionais da área. De acordo com o MEC: *O Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. Composto por 3 volumes, a pretensão é contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.*

(Informações disponíveis em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf acesso em 24 de fevereiro de 2011).

Após dois anos atuando neste espaço, propondo inovações e leituras à equipe pedagógica e sendo constantemente advertida, comecei a procurar uma outra instituição de educação que apontasse para práticas mais dialógicas. Conversei com a minha orientadora de trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia da UERJ, a professora doutora Maria Luíza Oswald, a qual sugeriu uma escola situada no bairro de Botafogo, que apresentava um interessante trabalho incluindo crianças com necessidades educativas especiais em classes regulares.⁵

Fiquei insegura, tensa e ansiosa diante desta nova perspectiva em Educação. Tratava-se de um paradoxo interessante. Acabara de vir de uma experiência onde estimulava outras professoras a ousarem mais, a se desafiarem e agora parecia experimentar essa sensação com muita angústia. Como seria trabalhar com a inclusão? Quantas crianças comporiam estas turmas? Quantas professoras havia em sala? Teria a escola uma psicóloga com quem pudéssemos conversar e buscar entender um pouco mais sobre cada especificidade das crianças? Para atuar com crianças com necessidades especiais, seria necessário saber sobre cada síndrome? Como seria a dinâmica em sala de aula? Em meio a tantas dúvidas, um pensamento me fez investir na nova oportunidade: mesmo nas classes regulares onde atuei, até então, sentia-me segura sempre? Quantas vezes lidei com imprevistos e decidi na incerteza! Não será a insegurança também inerente à ação docente?

Imbuída destas reflexões, me lancei ao desafio e aceitei o trabalho. Fui muito feliz neste espaço, aprendi a trabalhar com as potencialidades de cada um, para além das suas e das nossas limitações... Vivenciávamos neste espaço o defendido por Núria Pérez de Lara (2009):

De los niños y niñas aprendí lo que Pessoa nos dice en sus versos: 'Basta existir para sentirse completo... todo ser es completo por el mero hecho de existir'. Em efecto, esses niños y niñas empezaron a mostrarme sus ganas de vivir, sus ganas de jugar, su ser completamente niños y niñas, hasta el punto de hacerme olvidar por momentos, su aspecto físico, sus deficiências, sus diagnósticos y pronósticos, hasta el punto incluso de hacerme, sencillamente, poner en cuestión todo lo estudiado en la Universidad al respecto e inventar con ellos nuevos modos de enseñar y aprender. Aprendí de aquellas niñas y niños que la vida nunca debe retroceder atemorizada y quedarse sin masa porque la suya, la de ellas y ellos, no lo hacía. (p.60)

⁵ Em 1999, quando conheci esta escola, o trabalho com inclusão já era desenvolvido neste espaço há dezenove anos. As docentes que integravam a equipe eram incentivadas a participar de congressos e encontros em Educação.

Descobri que não precisava entender das síndromes todas, mas estar aberta e disposta a entender sobre pessoas. Durante os anos em que atuei nesta escola, voltei a estudar⁶; levava minhas dúvidas, conversava e compartilhava muitas experiências. Quanto mais estudava, conquistava algumas seguranças e experimentava novas dúvidas também. Como Morin (2000), estou convencida de que posso e devo viver a incerteza. Porque, como diria este autor, *a vida é um oceano de incerteza através de arquipélagos de certeza. Nós estamos nessa aventura coletiva, desconhecida, mas cada um vive sua aventura.* (p.39).

Vivo minhas aventuras e hoje posso afirmar que a (in)segurança é uma companheira de jornada. Aprendi com Certeau (2007) que *o cotidiano é gazeteiro, incontrolável, imprevisível.* Basta lembrar alguma passagem ocorrida em sala de aula para avivar em mim a compreensão de que *não podemos controlar o fluxo das ações* (SAMPAIO, 2008). De fato, não agimos *sobre* o cotidiano, mas *com* ele, pois se trata de uma ação de mão dupla: ao o produzirmos, ele também nos produz. Recordo, pois, as palavras de Carmen Sanches Sampaio (2010), ao afirmar:

O processo ensinoaprendizagem, ao contrário do que aprendemos por meio dos princípios do conhecimento-regulação, caracteriza-se pela complexidade. Logo, o conhecimento-emancipação traz para o complexo processo de ensinar e aprender o desafio de aprender a conviver com a impossibilidade de controlar as conseqüências das ações e interações. (p.57)

Impossibilidade de controlar as conseqüências das ações! Começo a me sentir implicada com estas descobertas, a ver por outros prismas as relações que se estabelecem dentro e fora da sala de aula! Como Von Foerster⁷ (1996) nos ensinou: *vejo o que antes não via, simplesmente porque não compreendia* (p.71).

Às vezes, o que ouvimos de fato nos modifica, nos implica e então me pergunto: quantas das nossas crenças, constitutivas do que somos, sobreviverão se resolvermos “abandonar” a segurança da superfície e nos aprofundarmos no desconhecido?

⁶ Nesta época voltei à UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), onde fiz a graduação, para ingressar em uma pós-graduação lato senso intitulada: “Dificuldades de Aprendizagem: Prevenção e reeducação”.

⁷ Von Foerster defende: *Como a realidade é inventada na linguagem, bem longe daquilo que chamamos de campo visual, todo princípio explicativo se constrói dentro da linguagem e não podemos ver nada que não possamos explicar. É por isso que só vemos aquilo que acreditamos, que compreendemos.* (1995, p.71)

Talvez Jorge Larrosa (2006) nos auxilie a pensar respostas possíveis a esta indagação:

O tempo está sempre aberto a um novo começo: ao aparecimento de algo novo que o mundo deve ser capaz de receber, ainda que, para recebê-lo, tenha de ser capaz de se renovar, à vinda de algo novo ao qual tem de ser capaz de responder, ainda que, para responder, deva ser capaz de se colocar em questão. (p.189)

Mas, estamos dispostos a nos colocar em questão? A nos renovar? Como isto é difícil!

Essas reflexões levam-me a outro texto, mais um fio na imensa rede de significados que vai se formando ao me aventurar nesse processo investigativo; trata-se de um texto de Rubem Alves (1999), chamado *Pipoca* no qual, em dado momento, o autor sugere que o milho, ali fechado na panela, cheio de óleo, deve pensar que é o fim da sua história, mal sabe o que lhe espera. De repente, vem o estouro e o milho mirrado vira uma pipoca deliciosa; ele se transforma!

Quando tenho dúvidas sobre o novo, me recorro deste texto. Então, investigo, leio e me permito viver a experiência e a possibilidade de renovação. Escrever se caracteriza para mim, como uma possibilidade de renovação, pois, como nos aponta Elizeu Clementino de Souza (2006):

A escrita da narrativa nasce, inicialmente de questionamentos dos sujeitos sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências e implica reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um. Por isso, enquanto atividade psicossomática, as narrativas, porque aproximam o ator de si através do ato de lembrar-narrar, remetendo-o às recordações-referências em suas dimensões simbólicas, concretas, emocionais, valorativas, podem ser definidas como experiências formadoras. (p.121)

É pela escrita que nos anunciamos e, às vezes, nos denunciemos. Existem questões que só aparecem claramente no momento em que estamos escrevendo. Tal como a escrita, a sala de aula também se constitui em uma experiência com possibilidades de formação e (auto)formação para os envolvidos neste processo de *aprendizagemensino*.

Imediatamente, volto a pensar nas professoras que fizeram parte da minha primeira experiência como docente e indago-me: *quantas possibilidades se abririam se soubéssemos, antes de tudo, que o poder pode ser vivenciado de um modo mais*

partilhado? Que é possível investir no diálogo empoderando não somente o(a) professor(a), mas a todos?!

Talvez esta seja uma premissa importante na busca pelo sentido de uma frase que está presente, de modo geral, no projeto político pedagógico das escolas: *Contribuir na formação de um sujeito autônomo.*

Quantas vezes ouvi essa frase, pronunciada de diferentes formas e em lugares distintos. Recentemente, em uma reunião com os/as professores/as no município do Rio de Janeiro, perguntei: como sermos *sujeitos autônomos*, e contribuirmos na formação de “sujeitos autônomos” se nós, professores(as), somos cerceados pelos mandos e desmandos da Secretaria Municipal de Educação, ditados hierarquicamente! Por que não nos unimos e nos contrapomos a esta situação? Será que entendemos o que falamos ou apenas repetimos o que já virou um lugar comum em Educação?

Como “ser autônomo”? Como realizar uma prática pedagógica mais democrática e solidária?

Penso ser necessária uma formação inicial e continuada mais sólida, crítica e comprometida com a emancipação social. Recordo as palavras de Paulo Freire (1999), para quem a autonomia é uma conquista sócio-político-pedagógica advinda da busca de um povo ou pessoa por libertar-se de estruturas opressoras. Nas palavras do autor: *a libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.* (FREIRE, p.32)

Autonomia então está ligada a dois desafios fundamentais: liberdade e ação! Ação que se dá através das relações, das trocas e partilhas de sujeitos, reconhecidamente inacabados como nós, com o meio, em um processo de dependência circular.

Como afirma Morin (1991):

quanto mais intensas forem as trocas de energia, de informações e de matéria que um sistema estabelece com o meio em que se está inserido, maior é sua riqueza e a sua complexidade, conseqüentemente maiores são suas possibilidades de transformação e construção da autonomia.(p.32).

A estes apontamentos sobre a busca pela autonomia de professores e professoras, várias outras dúvidas se somam: como se constitui o saber docente? Toda prática promove conhecimento? Qual o status do saber que advém da prática? Que circunstâncias promovem um (des)crédito do(a) professor(a) em relação ao seu próprio saber? Que imagem os(as) professores(as) tem a respeito dos seus saberes e fazeres?

Como essas imagens vão sendo construídas historicamente na nossa cultura? Através de que ações poderíamos transformar nossa realidade e melhorá-la?

Algumas dessas indagações, feitas a partir do diálogo com muitos/as companheiros/as de trabalho, referentes à formação e atuação dos/as professores/as, já eram perseguidas por mim há algum tempo e, na graduação, em 1999, este tema acabou por se transformar no pretexto da minha monografia, quando resolvi examinar mais detidamente minha própria formação “inicial” para a educação infantil, analisando o material empregado na formação à distância e, na impossibilidade de analisar todo o material, dirigi a atenção para as apostilas que versavam sobre leitura e escrita, temas considerados, por mim, como primordiais.

É interessante notar que as questões trazidas para esta pesquisa de mestrado estavam lá, mesmo que de forma embrionária - a formação docente, a ênfase na leitura e escrita e o estudo da minha própria formação. Não fiz um relato, não houve narrativa como agora, mas já estava ali pesquisando, *questionando o cotidiano do qual era parte integrante, buscando a relação dialético-dialógica entre prática e teoria*. (ESTEBAN & ZACCUR, 2002).

Tal como Clarice Lispector, à medida que escrevo vou me entendendo, busco a linearidade, mas a escrita de recordações é complexa, exige interlocuções, vírgulas, parênteses, pausas e retomadas... Assim, continuando a puxar os fios desta trama, esclareço que após as experiências descritas anteriormente, em diferentes espaços de Educação Infantil, com perspectivas distintas, atuei em outros espaços: fui convidada a coordenar uma equipe de professoras em uma escola particular de Educação Infantil; participei como professora dinamizadora de encontros que visavam à formação continuada das professoras e dos professores do município do Rio de Janeiro, tendo como referência dialogar sobre a importância dos professores e das professoras pesquisarem, refletirem e divulgarem suas práticas. Nesse sentido, sempre busquei me colocar como parte do grupo, atenta às realidades e anseios das professoras com as quais venho trabalhando. Utilizava este pressuposto teórico e prático com professores(as) e busco agir assim com as crianças também, porque trago comigo a menina que, mesmo silenciada pela vida, me mostrou um caminho possível em Educação. Assim, comungo com as idéias de Paulo Freire (1999), quando nos fala:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua preferência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. (idem, p.153)

De encontros e desencontros nasceu a vontade de atuar na escola pública, motivo pelo qual, em 2008, fiz o concurso público e ingressei na rede municipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro⁸, em 2009.

O ingresso nesta rede me trouxe muita ansiedade, pois frequentemente acompanhamos notícias na televisão e nos jornais que nos falam do ensino público como precário, desorganizado, composto por professores despreparados e desinteressados. De modo geral, a escola pública fica reconhecida por tudo que lhe falta.

Por já ter trabalhado com professoras da rede, me aproximava um pouco da realidade escolar com o que há de precário, mas também com a(s) possibilidade(s) de transformação que advém das situações mais adversas. Assim, começo a fazer parte da equipe da Escola Municipal Minas Gerais⁹. Na verdade, fui convocada a assumir nesta escola em dezembro de 2008 e por este motivo frequentei-a durante todo o período de férias escolares. A obrigatoriedade da minha presença acabou por promover uma relação mais próxima com a coordenadora pedagógica e, em uma de nossas conversas, expressei meu interesse em trabalhar com turmas de alfabetização e, para minha surpresa, fui informada que alfabetização seria muito difícil para eu atuar logo, porque muitas professoras tinham interesse e havia uma prática na qual os docentes com mais tempo de município escolhiam primeiro as turmas nas quais gostariam de trabalhar.

Em fevereiro de 2009, no regresso das professoras, fomos surpreendidas com a notícia de que a coordenadora e a diretora adjunta deveriam, por estar na escola o dia inteiro, atuar um turno em sala de aula e outro turno na sua função específica. Como era uma ordem da Secretaria de Educação e as duas eram as profissionais com mais tempo nesta escola, ambas escolheram os grupos de alfabetização - uma atuaria pela manhã e outra à tarde; todas as outras professoras fizeram suas opções e, ao final, me coube o 4º ano do ensino fundamental, antiga 3ª série.

⁸ Rede composta por 1.064 escolas, 669.203 alunos, 36.487 professores e 13.167 funcionários de apoio administrativo. Dados do site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, acessado em 27 de dezembro de 2010.

⁹ A Escola Municipal Minas Gerais está situada no bairro da Urca, zona sul do Rio de Janeiro.

Tudo resolvido, fomos assumir nossas turmas. Mas logo na primeira semana de aula outra mudança: a coordenadora e a diretora adjunta voltaram aos seus postos deixando as duas turmas de alfabetização sem professoras; por isso, após uma semana no 4º ano, veio o convite para trabalhar nos dois turnos - manhã e tarde. Na impossibilidade de fazê-lo, optei pelo turno da manhã, com o 1º ano de escolaridade.

Assumi a alfabetização e, apesar de ter uma perspectiva diferente da valorizada pela coordenadora pedagógica, recebi todo o apoio necessário para desenvolver um bom trabalho. Conversávamos, trocávamos opiniões, mas as decisões finais ficavam sempre ao meu encargo. Com o tempo, percebi que esta postura se repetia com os demais professores da escola. Fui estreitando laços com a equipe de ensino fundamental e, através das nossas conversas, compreendi que os trabalhos desenvolvidos neste *espaçotempo* iam muito além do lugar de reprodução: caracterizavam-se e ganhavam importância *nos usos e consumos* (CERTEAU, 2008) cotidianos, aparecendo na fabricação e nas produções alternativas onde

(...) posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como consumo, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas piratarias, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhes são impostos (idem, p.94)

A arte de driblar algumas regras impostas hierarquicamente pela Secretaria de Educação aparecia constantemente em nossas conversas e me instigava: como algumas professoras conseguem descumprir uma ordem dada? E por que correm o risco deste descumprimento? Driblar o sistema é uma forma de não fazer nada ou, ao contrário, uma maneira de agir que abre possibilidades mais interessantes de trabalho?

Aos poucos, notei que algumas professoras cumpriam as regras e se isentavam das responsabilidades por possíveis fracassos dos alunos com falas do tipo:

- Eu fiz o que mandaram. Se não deu certo agora não podem me culpar!

Outras professoras, como eu, recém chegadas, suspeitávamos que inclusive o material imposto¹⁰ não iria contribuir para o trabalho que havíamos pensado, mas ainda assim nos sentíamos um pouco inseguras em fazer algo diferente. No entanto, ali estava

¹⁰ O material imposto a que me refiro neste momento são os cadernos pedagógicos que versam sobre Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Estas apostilas foram distribuídas, durante o ano de 2010, a todas as escolas da rede bimestralmente, com a justificativa de preparar as crianças para realizarem as provas, também bimestrais, igualmente elaboradas e distribuídas para toda a rede municipal de ensino.

a coordenadora pedagógica defendendo que precisávamos praticar em sala uma proposta na qual acreditássemos, e juntas assumíamos os riscos de fazer *só um pouco* do que nos era imposto. Acerca disso, com Certeau (2008), aprendi esses movimentos como sendo nossas *táticas*. Nas palavras do autor:

A tática é um movimento no campo de visão do inimigo e no espaço por ele controlado(...). Aproveita as 'ocasiões' e delas depende, sem base para estocar benefícios(...). O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas uma docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante¹¹. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (p.101)

O ano de 2009 foi repleto de táticas e, ao final, dos 32 alunos com os quais trabalhava, 29 estudantes estavam lendo e escrevendo. Fomos tão ousadas que logo no início do ano, em reunião de pais, esclarecemos que produziríamos o material que seria utilizado pelos alunos, e, que do livro didático enviado faríamos uso de apenas algumas páginas.

Encerraria o ano feliz não fosse a notícia do afastamento desta coordenadora, por motivos particulares. Em 2010 ficamos na expectativa por sua volta, uma vez que se tratava de uma pessoa muito querida por todos. Deste modo, em reunião de colegiado, a equipe de professores e professoras decidiu não eleger outro coordenador pedagógico até termos uma posição definitiva sobre seu possível regresso. O que não ocorreu, apesar dos esforços da diretora e de sua adjunta.

Então, começou a correria do ano, eu segui com a turma, uma imposição da secretaria, que particularmente me deixou muito feliz; mas o ano correu diferente, os mandos e desmandos da secretaria aumentaram, vivíamos correndo, as diretoras, entre outras coisas, se revezavam em sala de aula para cobrir as faltas de professores e não dispensar os alunos. Somente na hora do recreio das crianças conseguia saber com algumas companheiras de trabalho o que estavam fazendo.

Não sei se a pressão por parte da Secretaria aumentou, se foi a mudança de alguns professores, a saída da coordenadora ou o somatório desses fatores. Só sei que nossas *táticas* ficaram mais particulares, reduzidas às nossas salas, quando conseguíamos fazê-las. Senti falta do apoio do grupo e, por vezes, me senti enfraquecida para a luta.

¹¹ Grifo meu.

Sorte minha ter ingressado no mestrado e fazer parte de grupos como o FALE¹² e o GEPPAN, onde professoras discutem sobre seus *fazeressaberes*, o que me ajuda a ver e rever por outros prismas as práticas cotidianas, minhas e das professoras e professores que compõem estes grupos, atualmente espaços, para mim, de estudo e reflexão coletiva sobre (nossas) práticas diárias.

Diante do cenário encontrado em 2010 na nossa escola, me ocorreu de convidar a equipe de professores e professoras para participar destes encontros. Até o momento, só tive adesão de uma professora, e sempre, às segundas-feiras, após os encontros do FALE, aproveitamos o recreio das crianças para compartilharmos opiniões e conhecimentos promovidos nestas oportunidades. Motivadas por esta situação, ficamos mais próximas e diversas vezes estabelecemos uma parceria.

Viver estas histórias e narrar minhas trajetórias me ajuda, e também espero, possa auxiliar na compreensão do lugar de onde falo e porque falo. Penso que a pesquisa ganha outros sentidos quando o pesquisador se apresenta e concordo com Boaventura Santos (2007) quando este autor enuncia: *todo conhecimento é auto-conhecimento*.

Então, o que pesquiso?

Pesquiso sobre aquilo que me mobiliza, que pulsa em mim. Pesquiso porque como professora da escola básica acredito no direito que todo cidadão tem ao conhecimento e mais do que isso acredito que o professor e a professora da escola básica devem ser também pesquisadores da própria prática, devem construir e divulgar seus conhecimentos, tecidos nas tramas diárias, dentro e fora das salas de aula.

Foi com este desejo e interesse que elegi o GEPPAN e o FALE, lugares onde grupos de professores e professoras se dispõem a narrar e a conversar sobre suas experiências e seus *saberesfazeres*, como espaços privilegiados para esta ação investigativa.

Redes coletivas de *saberesfazeres* se formam no GEPPAN e no FALE. Redes que impulsionam discussões calorosas e nos levam a perceber nossa prática na fala do outro, nos aproximam e nos distanciam das salas de aula e assim nos permitem refletir e nos reposicionarmos diante das experiências que vivemos. De acordo com Daniel Suárez (2010):

¹² Na página 3 apresento o FALE e o GEPPAN.

Las redes constituyen espacios de construcción de saberes y de sujetos pedagógicos en tanto configuran un entramado de experiencias, relaciones y sentidos en el cual los elementos heterogéneos, sujetos y grupos, redefinen su propia identidad desde la participación activa y la articulación con otros. La heterogeneidad, como elemento constitutivo de las redes y como política de reconocimiento del otro, se enlaza en una trama de voces plurales, en una malla de nudos y nodos, de identidades en construcción, de procesos colectivos en desarrollo, de prácticas y conocimientos, en constante revisión, de formas organizativas flexibles, que teje una comunidad pedagógica entre los sujetos e hilos que la conforman. (p.4)

As experiências ocorridas e relatadas nestes espaços se inscrevem em mim e deixam marcas profundas. Existe uma riqueza e uma beleza em compartilhar nossas vidas que mesmo quando não concordo com o que o outro fala, escuto e por vezes silêncio porque percebo verdade em sua fala e me calo diante da possibilidade de existirem muitas verdades possíveis dependendo do nosso olhar. Como diria Leonardo Boff (1997):

Cada um lê com os olhos que tem e interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e sua visão de mundo. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. (p.9)

Quando narramos e escutamos as narrativas nos tornamos parceiros e cúmplices, optar por falar ou calar é apenas uma escolha dentro da inevitável transformação que ocorre nestes e a partir destes espaços.

Penso que à primeira pergunta: o que pesquiso, deve-se se somar outra: com quem pesquiso? Pesquiso com o outro e não sobre o outro, neste movimento entre pares estimulado por estas redes coletivas de *saberesfazeres*. Quando pesquisamos *com* estamos buscando relações mais horizontais, modos mais dialógicos e solidários de fazer pesquisa em Educação.

II - NÓS E(M) REDES... REDES E(M) NÓS...

Só há emancipação através de significações partilhadas.

Boaventura de Sousa Santos.

Como boa neta de pescador, sei que a sustentação de uma rede está em seus nós bem apertados, os quais não permitem aos fios se soltarem, perderem seu desenho, deixarem de se entrelaçar e de compor a trama, embora saiba que, por vezes, alguns nós precisem ser refeitos, porque são destrançados ao longo da pesca. Os nós são perdidos? Deixados de lado? Ou simplesmente saem da trama?

Durante muito tempo, construí uma imagem negativa sobre os nós, associando-os a problemas de difíceis resoluções; só recentemente, estudando e pesquisando com os cotidianos, comecei a ver a importância dos nós, dessas pequenas amarrações que podem sustentar a rede, mas também podem ser desfeitos ou refeitos, como nossas crenças e conhecimentos. Joanir Gomes de Azevedo (2008), em seu texto *A tessitura do conhecimento em redes*, apresenta uma interessante ideia sobre os “nós”:

A rede cujos ‘nós’ podem ser interpretados como os significados, conexões que vamos atribuindo aos fios trançados, ou como os impasses a que chegamos e que nos desafiam ao imobilismo ou à procura de novas tramas, tal como esfinges enigmáticas nos dizendo ‘decifra-me ou te devoro’ (p. 74).

Quando leio este trecho, penso: é sobre a vida ou sobre a construção do conhecimento que Joanir se refere nesta passagem? E por que faço esta pergunta acreditando que pode haver uma dicotomia entre vida e construção do conhecimento, se já estou ciente de que minhas escolhas profissionais e de pesquisa não são aleatórias? Ao contrário, (elas) estão bastante relacionadas ao modo como me vejo na vida! Como Nóvoa (1992, p.15), acredito que *o professor é a pessoa; e parte importante da pessoa é o professor.*

Diante destas reflexões, reafirmo a opção pela pesquisa com os cotidianos. Vou aos poucos apertando este nó e afrouxando outros, tentando desatar antigos nós herdados pelas crenças defendidas pela ciência moderna, a qual é construída através de processos de seleção, de classificação e de organização que nos leva a crer que exista, aliás, uma realidade apenas, uma, superior, dada. Como nos esclarece Morin (1996):

Se temos gravadas em nós essas formas de pensamento que nos levam a reduzir, a separar, a simplificar, a ocultar os grandes problemas,

isto se deve ao fato de que reina em nós um paradigma profundo, oculto, que governa novas ideias, sem que nos demos conta. Cremos ver a realidade: em realidade vemos o que o paradigma nos pede para ver e ocultamos o que o paradigma nos impõe a não ver (p.276).

Investigar os coletivos e redes como formas alternativas para a organização da formação e do trabalho docente (SAMPAIO, 2011) é pesquisar o que o paradigma moderno busca ocultar; é acreditar, como Morin (1996), que *todas as coisas são ajudadas e ajudantes, todas as coisas são mediatas e imediatas, e todas estão ligadas por um laço que nos conecta umas às outras, inclusive as mais distanciadas (p.274).*

Assim, como muitos pesquisadores com os cotidianos, me aproximo da metáfora da rede em permanente construção, assumindo a polifonia, a pluralidade e a diversidade presentes nas práticas cotidianas que estão muito além de seus aspectos quantificáveis e organizacionais, estão para além do que é imposto e hegemônico. São práticas constituídas no calor de discussões; se implicam, exigem reflexões e estão em constante processo de formação, sendo, portanto fugazes e em constante mobilidade.

A este respeito, trago a fala da professora Ana Paula Venâncio, produzida no XVIII FALE, quando a mesma questiona o processo de leitura e escrita desenvolvido em uma turma de alfabetização com a qual trabalhava. Eis seus questionamentos:

Essas perguntas eu fazia primeiro para mim: o que escrever? Para quem escrever? A gente escreve qualquer coisa; nós adultos, nós escrevemos qualquer coisa? Nós lemos qualquer coisa? Nós não fazemos qualquer coisa! Então porque que as crianças têm de fazer qualquer coisa? Para encher caderno? É para cumprir aquele planejamento imenso que às vezes a escola – muitas vezes nem impõe – mas você acha que tem que fazer?(ANA PAULA VENÂNCIO, XVIII FALE, UNIRIO, 2009).

O que estas perguntas nos indicam? É possível perceber, através deste trecho, as táticas, as reflexões e as resistências criativas que são engendradas em um movimento de auto-reflexão compartilhada. A narrativa da Ana Paula levanta dúvidas e traz alguns questionamentos sobre a prática. Traz indícios para pensarmos e questionarmos o que muitas vezes ocorre em nossas escolas, onde é esperado que a professora execute um planejamento pensado por terceiros – os ditos “intelectuais” da Educação, que atuam e implementam dispositivos de administração e trabalho das escolas, de forma centralizada e vertical.

Orientado por uma racionalidade técnica, o discurso intelectualizado define hierarquias de conhecimentos privilegiando apenas o saber construído por tais especialistas. Contudo, a complexidade da qual o cotidiano se constitui nos possibilita indagar: podemos dizer que a cotidianidade da escola é apenas uma tradução de regras

teoricamente defendidas? Existiria possibilidade de resistência? De invenção? A partir de que mecanismos?

A este respeito, as noções desenvolvidas por Certeau (2008) nos auxiliam a entender sobre os usos que os sujeitos dão às regras e produtos que lhes são impostos. Nas palavras do autor:

Uma prática de ordem construída por outros redistribui-lhe o espaço. Ali ela cria ao menos um jogo, por manobras entre forças desiguais e referências utópicas. Aí se manifesta a opacidade da 'cultura popular'- a pedra negra que se opõe a assimilação. O que aí se chama sabedoria, define-se por trampolinagem, palavra que um jogo de palavras associa à acrobacia do saltimbanco e à sua arte de saltar no trampolim, e como trapaçaria, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou driblar os termos dos contratos sociais. (p.79)

Neste sentido, podemos dizer que não é uma determinação imposta que refletirá em atitudes de submissão e obediência. Ao investigar a formação docente, por meio da ideia de redes de conhecimentos, precisamos mergulhar nas práticas diárias, nos ditos e não ditos, tentando identificar as *trampolinagens* realizadas pelos praticantes do cotidiano. De que maneira a construção de saberes implicam e estão implicadas pela/na prática docente? Que pistas surgem, ao longo de nossa própria formação, para pensarmos o processo formativo? De que forma *espaçotempos* de *(auto)formação docente compartilhada e atenção mútua* (SAMPAIO, 2010 ; SUÁREZ, 2003) contribuem na construção de *saberesfazeres* dos/as professores/as?

Estas últimas questões me incitam a refletir um pouco mais sobre as redes de formação docente às quais pertenço e com as quais me relaciono dialogicamente...

Em 2008 conheci o FALE, *Fórum da Alfabetização Leitura e Escrita*, coordenado pela professora Dra. Carmen Sanches, e me encantei pela proposta desenvolvida nestes encontros; desde então me vinculei a este espaço. Os encontros acontecem sempre aos sábados, das 9h às 12h, e reúne professores(as) alfabetizadores(as), professores universitários, estudantes de cursos de Formação de Professores (Pedagogia, Curso Normal Superior, Escola de Formação de Professores na Modalidade Normal).

Para explicar um pouco mais sobre o projeto, trago trechos da fala de sua autora, a Professora Dra. Carmen Sanches:

Esse é o primeiro encontro do FALE (Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita) - um projeto financiado e com o apoio da FAPERJ. Qual é o objetivo do FALE? Que a gente se encontre uma vez por mês para conversar sobre as práticas e concepções cotidianas. Qual é o objetivo maior? Articular prática-teoria-prática. Que consigamos viver aqui, neste espaçotempo, durante nove encontros essa circularidade

de, a partir da prática, teorizar sobre ela e voltar à prática. Para quê? Essa é a pergunta... para retornar à prática compreendendo-a de modos outros, ampliando nossas possibilidades de pensar e atuar (I FALE/ UNIRIO - 03/03/2007).

O FALE é um projeto de pesquisa que ano passado contou com o financiamento da FAPERJ. Era para acontecer só durante um ano, em nove encontros. Foi esse o proposto e o compromisso com a FAPERJ no projeto inicial, mas ele foi ganhando um movimento e um sentido e as pessoas foram vindo com uma certa regularidade... As discussões começaram a fazer sentido para quem vinha, o clima bom...

Há algumas pessoas aqui que participaram de vários encontros do ano passado. No final do ano, o próprio grupo avaliou e optou pela continuidade. (X FALE/ UNIRIO - 05/04/2008).

O grupo opta pela continuidade do FALE em 2008. Mas não termina aí. O projeto está agora em seu quinto ano; precisou sair do auditório do CCH, na UniRio, pois o mesmo não comportava mais o número de participantes. Em 2011, utilizamos, para a sua realização, o auditório da Escola de Comando e Estado Maior do Exército (ECEME), possibilidade surgida a partir de uma parceria entre essas duas instituições (ECEME e UniRio). No encontro ocorrido em março de 2011, já no auditório da ECEME, havia aproximadamente 350 pessoas participando do FALE. Neste ano de 2012, todavia, os encontros acontecerão, todos, no auditório do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, por conta de uma articulação e parceria entre esta instituição e a UniRio.

É importante ressaltar que, desde o ano de 2009, o FALE passou a acontecer também na Faculdade de Formação de Professores da UERJ/São Gonçalo, sob a coordenação da Profa. Dra. Jacqueline de Fátima dos S. Moraes. Está previsto para começar, também, o FALE/ Unicamp, sob coordenação do professor Guilherme do Val Toledo.

A que se deve o sucesso atribuído ao FALE? À sua dinâmica? Ao interesse dos professores e professoras? Ao horário do seu acontecimento? Ou a uma rede intrincada que compõe todas essas possibilidades?

Certamente, não apresento respostas, sobretudo porque não as detenho, mas, na tentativa de desvendar os fatos, em geral recorro às pistas. No caso desta rede cada vez maior, é preciso assumir que cada sujeito participante constitui um fio, um nó e uma pista, me exigindo reflexões acerca da subjetividade, da vida cotidiana e da ação social. Preciso recorrer a Morin (1996) e, com sua ajuda, consigo entender esta rede numa perspectiva holográfica, como um caleidoscópio onde o todo e as partes estão ali, mas,

cada vez que olhamos, se apresentam com um determinado desenho - sempre outro, sempre novo. Em uma realidade múltipla e complexa.

O FALE, para mim, se constitui em um caleidoscópio, um acontecimento, sempre novo, sempre diferente. Mesmo entendendo a complexidade que envolve esta rede, preciso destacar a perspectiva epistemológica defendida neste espaço, por acreditar ser esta uma importante dimensão do trabalho ocorrido nestes encontros, além de uma boa pista para pensarmos o sucesso dos mesmos.

O FALE busca corroborar com a perspectiva que compreende o(a) professor(a) em sua vertente reflexiva, na qual, assumindo a postura *de pesquisador(a) da própria prática* (GARCIA, 2002), constrói saberes e fazeres no percurso de sua profissão.

Os diálogos, tecidos no/por meio do *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita* (FALE) - *espaçotempo* de reflexão (com)partilhada no qual professores(as) da escola básica e da academia narram saberes e fazeres cotidianos, dando-se a ler e refletindo sobre a própria prática - têm investido na problematização de formas aprendidas/aprendidas de conceber o processo de *aprendizagem* *sino* da linguagem escrita.

Nesse movimento, investigamos saberes e fazeres cotidianos de professores(as) alfabetizadores(as) através de narrativas (orais e escritas) compreendendo os *coletivos* e *redes* como *formas alternativas para a organização da formação e do trabalho docente*, onde se fazem presentes múltiplos processos formativos de professores(as) alfabetizadores(as) que, com seus anseios, desafios, inquietações e reflexões, vão narrando suas histórias.

E foi assim, por conta desta perspectiva, que eu e as crianças com as quais trabalhava, em uma classe de alfabetização nos anos de 2009, 2010 e 2011, fomos convidados a participar de um FALE ao lado da professora Dra. Marisol Barenco C. de Mello. Penso que essa experiência se constituiu em um grande aprendizado em minha vida pessoal e profissional; por este motivo, farei uma pequena pausa na conversa sobre as redes e passarei agora a relatar tal acontecimento...

2.1- A experiência de estar no FALE com crianças...

O encontro se deu no auditório da UniRio - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - no dia 15 de maio de 2010 e contou com a presença de quase 150 pessoas.

A professora Marisol Barenco, da Universidade Federal Fluminense (UFF), abriu a apresentação com uma exposição e um convite a pensarmos sobre lógicas infantis e o lugar que a criança tem ocupado na nossa sociedade; tema inclusive do livro lançado¹³ naquela ocasião, em parceria com o professor Jader Barbosa, com o qual (ela) tem praticado, em conjunto, suas pesquisas.

Algumas narrativas da professora Marisol se constituem, para mim, em possibilidades de aprendizado, as quais apontam horizontes possíveis para (re)pensar o lugar que destinamos às crianças e, também, se nossas práticas cotidianas têm refletido o que pensamos sobre elas, dentre as quais destaco:

(...) quando a gente entrou em contato com o livro, a primeira coisa que a gente fez foi, vamos pensar: Como é que a gente pode recriar uma situação que na verdade a gente possa olhar para alguém que estranha o mundo? (...). Quando uma criança chega ao mundo, ela olha esse mundo com um estranhamento absurdo e esse estranhamento, para nós, para a nossa perspectiva de pesquisa com criança, é a única possibilidade que a gente tem de um olhar lúcido sobre a nossa própria realidade, porque, de certa forma, nós já estamos tão acostumados com a nossa realidade que para nós é muito natural que as coisas sejam do jeito que elas são (MARISOL BARENCO, XXII FALE/UNIRIO, 15/05/2010).

O que de fato é a infância? Ou o que são essas várias infâncias? É certo que não me lembro como seria estranhar o mundo e, às vezes, me esqueço do caráter de novidade que a vida tem para as crianças... As palavras da professora me ajudaram a olhar para as crianças a partir de (um) outro prisma, pautado na ideia de diferença defendida por Larrosa (2006), qual seja: *uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios* (p. 187).

Assim me senti, transpassada pela experiência¹⁴ (LARROSA, 2002) de ter estado e experienciado o FALE; minhas certezas foram suspensas, despiram-se algumas

¹³ “O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis”, organizado pela professora Marisol Barenco de Mello e pelo professor Jader Barbosa, em 2009, pela editora Rovellet (ver referências).

¹⁴ Aquilo que nos toca, nos passa, transpassa e modifica.

verdades inculcadas; somente naquele momento me dei conta de que, apesar dos ensaios realizados, com o grupo de crianças, em uma tentativa de nos organizarmos para estarmos em *espaçostempos* distintos dos vividos na escola, as questões demandadas por essas crianças e seus comentários modificavam e redirecionavam totalmente o rumo pensado para iniciar nossa conversa no FALE.

Por isso, quando a professora Marisol falava sobre este lugar da diferença, no qual, geralmente, a criança é colocada, eu ia ao lado dela, sentada em frente a quase 150 pessoas, pensando que, de fato, não fazia a menor ideia do que viria pela frente, sobretudo quando as crianças com as quais trabalho comessem a falar. Na prática, então, ia vivenciando o que, há algum tempo, Certeau (2007) vem insistindo em nos dizer: *o cotidiano é imprevisível*.

Pouco a pouco, as palavras desse autor foram ganhando sentido. De fato, não agimos *sobre* o cotidiano, mas *com* ele, pois se trata de uma ação de mão dupla: ao produzimo-lo, ele também nos produz. No caso do FALE, as crianças poderiam falar, mas também é possível que elas não quisessem falar...

A esses pensamentos, ia se somando um misto de ansiedade e excitação por estar diante de uma experiência totalmente nova para mim.

Marisol prossegue sua fala apresentando um livro onde não há nenhuma escrita, só imagens, as quais representam a questão da diáspora, do estrangeiro que chega a um lugar desconhecido e precisa aprender a viver nesta nova realidade. Há um momento da despedida de sua família, de seu universo conhecido e a partida para o mundo novo. O que nos remete à questão do nascimento, do ponto de partida. Então Marisol fala:

Essa é a imagem da partida, quando ele se despede daquilo que é conhecido. A gente não faz isso, para nós é a pior coisa se despedir daquilo que é conhecido. (MARISOL BARENCO, XXII FALE/ UNIRIO, 15/05/2010)

Por que fazemos isso? Fiquei muito tempo depois pensando sobre esta afirmação e acredito que agimos assim para defender nossas verdades. E quais seriam estas? Em geral acreditamos que nossas verdades se traduzem na realidade das coisas e assim formamos explicações para quase tudo. Sobre a realidade, verdades e certezas, li recentemente um texto primoroso do autor Jorge Larossa intitulado “*Agamenon e seu porqueiro - notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação*”. Neste texto, o autor traz uma conversa entre Agamenon e o seu porqueiro para explicitar como a verdade quase sempre esteve

atrelada ao poder. Poder este que, para reproduzir-se, necessita, além do uso da força física de seus servidores, do uso de uma força simbólica que permita assegurar, neste caso, a Agamenon, o poder da sua verdade; por isso o que os poderosos pregam como verdade deve ser reconhecido como “a verdade”, algo que exista para além da força da situação. Mas lá estava seu porqueiro, do qual não sabemos nem o nome, (onde somente está explicitada sua condição) mas que ainda assim se volta para seu “dono” e diz:

- *Não me convence!*

Muitas vezes, em sala de aula, me sinto como o porqueiro, submetida aos mandos e desmandos da Secretaria de Educação, mas é bem verdade que, às vezes, me reconheço como Agamenon. Como porqueiro nem sempre estou tão alerta, às vezes me pego defendendo “a verdade” e, em horas como esta, as crianças é que atuam como porqueiros. Mais inquietas e, talvez, mais perspicazes, por vezes declaram:

- *Não nos convence!*

Esta é a beleza de trabalhar com crianças, com a heterogeneidade da infância, porque, como nos aponta Larossa (2006), é preciso compreender que:

A infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites (p.185).

É assim que percebo as crianças com as quais trabalho: ainda me impressiono com a capacidade que apresentam de subverter a ordem e com a simplicidade com que o fazem. Sendo assim, entendendo a experiência de sala de aula (também) como possibilidades de formação e (auto)formação para todos os envolvidos neste processo de *aprendizagemensino*, revivo agora algumas situações experienciadas na sala de aula trazidas por mim e as crianças para o encontro do FALE, na tentativa de compartilhá-las. Esperando, então, que nossas narrativas encontrem muitas outras vozes e possam incitar múltiplos e singulares processos formativos, porque a formação é, antes de tudo, um movimento do sujeito em direção a si e aos outros, um (re)viver experiências e (re)significá-las; construir novos sentidos e se tornar outro, mesmo ainda sendo o mesmo (SOUZA, 2006).

2.2- Compartilhando nossas histórias...

Após uma breve apresentação minha e das crianças com as quais trabalho, situamos nosso percurso explicitando que este é um grupo formado por crianças de 7 a 9 anos de uma mesma turma (grupo) desde 2009, quando eram da classe de alfabetização (atual 1º ano do Ensino Fundamental), em uma escola pública da zona sul do Rio de Janeiro, a qual atende crianças oriundas de comunidades de classe popular, mas também de bairros próximos.

Iniciamos a conversa explicando qual seria a proposta para aquele momento, onde selecionamos três trabalhos para apresentar. O primeiro, um álbum de recordações; o segundo, o relato de uma história e o terceiro, um conjunto composto por alguns escritos das crianças sobre o processo de ler e escrever. Obedecendo então à ordem praticada no Fórum, me detenho agora a explicitar mais detidamente cada momento.

O álbum, a história e as escritas das crianças sobre o que representaria ler e escrever...

Para falarmos do álbum é importante, primeiramente, perceber o movimento que o convite de Carmen, professora organizadora e coordenadora do FALE, nos provocou. Tenho o hábito de fotografar alguns momentos na e com a turma e, depois, guardo este material em casa, embora o utilize pouco. Com o convite feito por Carmen, para levar o grupo para conversar sobre nossa prática, fiquei pensando por onde começar e, então, levei a proposta às crianças. Elas me perguntaram:

- Temos que contar a nossa história? Como vamos fazer para lembrar tudo?

A partir destas perguntas, me lembrei das fotos. As crianças gostaram da ideia e fiquei com o compromisso de revelar um número suficiente de fotos para que pudéssemos escolher as que, para nós, eram mais significativas.

Esses momentos me apontaram muitas pistas sobre o modo de pensar das crianças e me mostraram características para as quais ainda não tinha atentado na relação com o grupo. Havia o tempo todo um cuidado demonstrado pelas crianças em se fazerem entender pelos adultos, motivo pelo qual, em vários momentos, elas diziam:

- Explica as fotos, a gente escreve, se não os adultos não vão entender nada!

Conforme víamos as fotografias, íamos refazendo a nossa história.

Ao final da movimentação, nossa dinâmica virou um grande telefone sem fio (brincadeira onde contamos uma frase no ouvido do amigo e em roda a frase passa pelo grupo todo), porque, à medida que a gente ia falando, propondo, opinando, cada um lembrava de uma coisa, de outro assunto; a primeira história, então, já virava outra... Diversas vezes sentíamos necessidade de conversar para tentarmos organizar as nossas falas. Essa dinâmica foi me mostrando, ao longo do percurso, a importância de compreender as crianças como um sujeito de conhecimento; atores/as e autores/as de sua própria aprendizagem. Enxergá-las dessa maneira implica(va) garantir-lhes autonomia de fala e pensamento, legitimar suas escolhas, suas opiniões, seus desejos.

Nesse movimento, fomos percebendo a importância da narrativa que, sendo um arranjo da linguagem, nos possibilita rever, reavaliar e editar a nossa experiência com uma lógica interna e apresentando princípio, meio e fim. De acordo com Souza (2006):

Mobilizando diferentes buscas, a narrativa potencializa a busca de sentido no ato da escrita, como forma de explicar situações e percursos vividos. O sentido é genealógico, ontológico e filosófico, porque é orientado pelas significações particularizadas de cada trajetória em relação à dimensão existencial e às relações estabelecidas com o mundo. (p.121)

A escrita traz a marca de cada um de nós. É possível perceber características das crianças observando o modo como escrevem e o que escrevem. A escrita nos anuncia e denuncia.

Após estas explicações, apresento o segundo trabalho, fruto de uma rotina que tentamos manter, na qual, ao final de cada aula, uma criança ou eu lemos um livro, ou, se a história for muito grande, lemos partes do livro para o grupo.

A narrativa seguinte discorre sobre uma rotina que temos instituído na sala de aula; instituída, é preciso dizer, por todo o grupo e não pela professora, pois temos nos desafiado a praticar relações nas quais o poder seja coletivamente (com)partilhado, e não imposto pela professora, segundo uma lógica vertical que emudeça as crianças. Relações, pois, que se afastam do senso comum sob cujo prisma a criança é vista como ser da falta, de lacunas, do não saber (COLINVAUX, 2009).

Insisto na leitura em voz alta, que se dá em práticas coletivas e públicas, por acreditar nesta estratégia como facilitadora no ato de promover consciência do que se lê, pois como nos diz Saramago (1997): *o que os signos impressos mostram é o desenho da palavra 'embalsamada', é a leitura em voz alta que a ressuscita completamente.*

Após esse exercício de leitura entre amigos, selecionamos alguns livros, em geral votamos e escolhemos o que mais gostamos e realizamos o reconto do livro, que é a nossa versão da história.

A história escolhida para apresentarmos na oportunidade do FALE foi *Caçadas de Pedrinho*, do autor Monteiro Lobato. É interessante constatar como a ida ao FALE foi incorporada às dinâmicas pedagógicas e fomentou práticas de leitura e escrita. As crianças e eu ficamos motivadas a mostrar nossas produções e, neste processo, houve uma demanda maior das crianças pelas práticas de leitura em voz alta, porque todos queriam ser ouvidos e melhorar a leitura.

Organizamos a história; fizemos uma síntese; dividimos os capítulos e a recontamos em duplas ou trios de crianças; cada uma se responsabilizava pela elaboração dos capítulos. Ao final, líamos tudo e procurávamos fazer uma correção de algumas palavras ou expressões a fim de que o livro estivesse escrito de uma maneira que pudesse ser lido e compreendido por todos.

Caçadas de Pedrinho
Autores: Turma 1.202



Esses momentos de compartilhamentos mútuos, nos quais quem aprende ensina e quem ensina aprende, nos quais ler é um ato de descoberta, encontro e (re)encontro, explicitam aquilo defendido por Larrosa (2006):

Ler com os outros: expor os signos no heterogêneo, multiplicar suas ressonâncias, pluralizar seus sentidos. Frente à homogeneidade do saber que restringe a diferença, a heterogeneidade do aprender que produz a diferença. Por isso, amizade de ler com implica-se na amizade de aprender com, no se encontrar do aprender. (...) E responder, lendo com outros, ao texto é encarregar-se de algo comum e constituir uma comunidade que não é a do consenso, mas, sim, a da amizade. (p. 143)

Estou cada vez mais convencida de que a sala de aula se constitui em um ambiente rico e multifacetado porque, para além do que é esperado para as crianças aprenderem, para além de nós professores e professoras, existem esses (com)partilhamentos, existem os amigos e os afetos, as parcerias, a cumplicidade, as discussões e as frustrações com as quais cada um de nós tem que aprender a lidar. Este movimento não pode ser quantificado, só pode ser experienciado, daí a riqueza e a importância de pensar este espaço como um lugar privilegiado para que o diálogo se estabeleça. Diálogo pensado na perspectiva de Bakhtin (1997): *diálogo entendido como comunicação por meio da diferença: reconhecendo e valorizando a alteridade presente em todos os níveis de relações humanas. (p.316)*

As conversas surgidas durante o desenvolvimento dos trabalhos, das discussões, iam puxando outros diálogos. Fios de outras cores e tons iam sendo acrescentados à rede. Tessituras que acabaram apontando, para o grupo, a necessidade da reescritura dos textos. Ao se deparar com a necessidade de corrigir coletivamente e reescrever, uma criança falou:

- Nossa! Como escrever é difícil, né?

Ao que respondi:

- É difícil mesmo, mas você acredita que escrever é importante? Por quê?

Então todas as crianças começaram a falar. Nesta hora, eu propus:

- Vamos deixar registrado, do nosso jeito, o que pensamos sobre a escrita.

Assim, após nossas conversas, sentamos para escrever. Nesse momento, minha intenção era buscar entender a maneira como as crianças pensavam o processo de aprender a ler e a escrever, investigando um pouco sobre suas lógicas, a fim de me

aproximar um pouco mais destes *sujeitos-outros* diferentes de mim, um encontro no sentido defendido por Larrosa (2006):

(...) Esse encontro não é nem apropriação, nem um mero reconhecimento em que se encontra aquele que já sabe e que já tem, mas um autêntico cara a cara com o enigma, uma verdadeira experiência, um encontro com o estranho e com o desconhecido, o qual não pode ser reconhecido, nem apropriado (p.197).

No movimento proposto, as crianças foram escrever e as produções começaram a aparecer. Cada uma escrevia do seu jeito, da forma possível naquele momento; escritas que denunciavam saberes e ainda não saberes (ESTEBAN, 2001), movimentos múltiplos e singulares, refutando a equivocada ideia de homogeneidade como constitutiva do cotidiano escolar.

Essa movimentação pela escrita também incita outros tipos de interação, ou melhor, imprimem às relações outras dimensões que não apenas a cognitiva. Ao se desafiar a escrever, as crianças lançam mão de dimensões pessoais e afetivas; falam do que lhes passa e significa, sentem medo, se desafiam, ajudam... Em dado momento, Gabriela pede à Lorena:

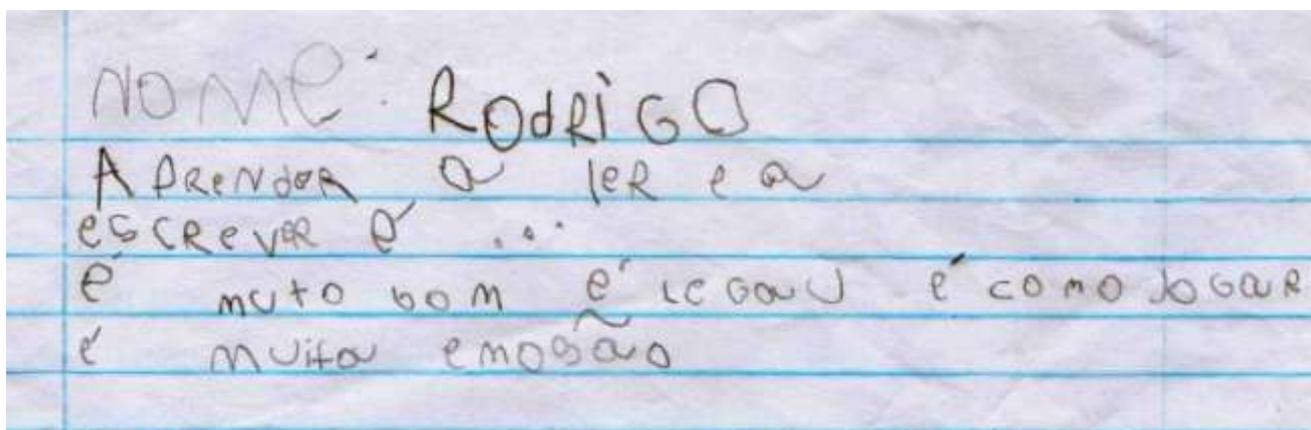
- *Você pode ler o meu?*

Também Maria Eduarda pergunta ao Flávio:

- *Legal é com u?*

O que nos dizem esses acontecimentos? Que pistas nos oferecem para pensarmos o processo de *aprendizagem* *em* *si* *no* *experienciado* pelas crianças?

Vejamos as escritas das crianças:



Rodrigo disse que escrever era muita emoção e perguntei por que razão. Ele então me disse que joga bastante vídeo game, que é muito emocionante porque pode fazer várias coisas. Além disso, passou a uma descrição detalhada dos jogos, nos quais pode lutar, fugir, voltar e combater o inimigo. Então, perguntei se na escrita podia tudo isso. Para minha surpresa, Rodrigo fez o seguinte relato:

Um dia eu estava jogando e o telefone tocou, eu atendi e era para o meu pai; era um amigo dele e pediu para eu anotar um recado, foi muito legal. Eu peguei uma caneta e anotei tudo, escrevi bem rápido. Foi a maior emoção! Quando meu pai chegou, eu li tudo para ele. Foi maneiro!

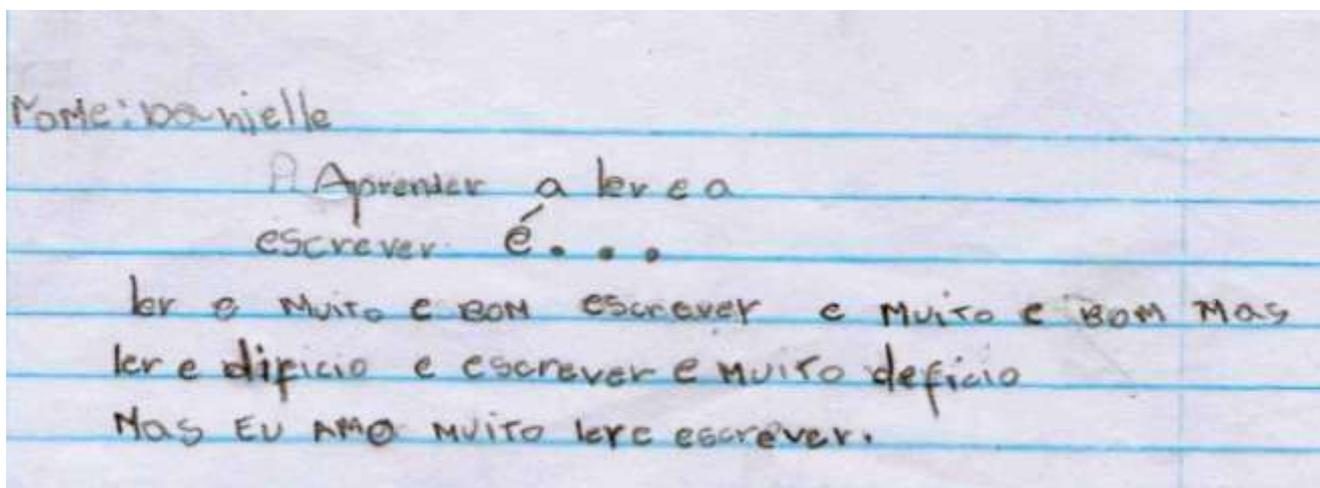
Neste trecho, Rodrigo traduz o pensamento de Vygotsky (1998) quando o autor aponta:

(...) a escrita deve ter significado para as crianças (...) uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (p.133)

Este é também o movimento que percebemos em Danielle, que tem sete anos e duas irmãs adolescentes (15 e 17 anos).

Durante o ano passado, percebi que ela estava um pouco angustiada e querendo escrever logo. Por várias vezes, me trazia papéis com muitas letras ordenadas e pedia que eu lesse; quando eu não entendia, ficava triste e zangada. Agora que domina o código, escreve bilhetes secretos. Um dia me mostrou, escondido, um papel todo dobradinho embaixo do qual desenhara um coração. Havia escrito:

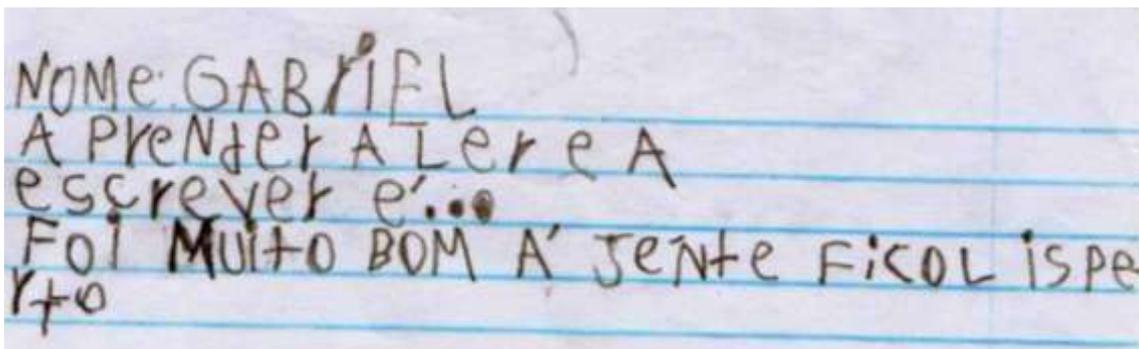
- *Eu amo você Brendo.*



Outra criança, o Gabriel, também relata sobre a importância para ele. Nesse sentido, escreve que ficamos espertos; utiliza-se desta palavra para vários fins positivos. Ele adora o Ben 10. Uma vez perguntei o que o Ben 10 tinha que o fazia especial, ao que o Gabriel automaticamente respondeu:

- *Ele é esperto! Muito esperto!*

Sua produção, com letras em script e caixa alta, ficou assim:



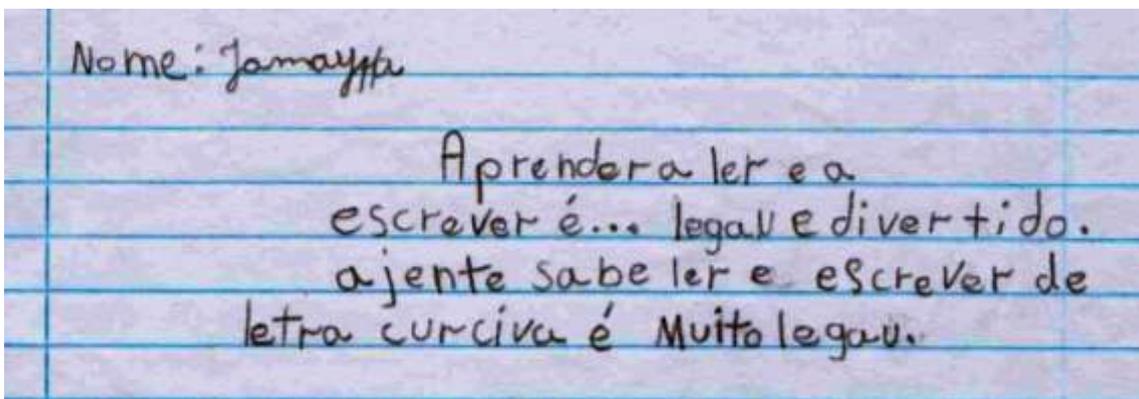
Outras crianças também se desafiaram a escrever, nutridas pelo desejo de se fazerem presentes na conversa a ser tecida no FALE, seja por meio de suas falas ou de seus escritos. Contudo, com a Jamayka foi um pouco diferente. Assim que expliquei a proposta da atividade, ela veio e me perguntou bem baixinho:

- *Flávia, posso escrever na letra cursiva?*

Pensei um pouco e respondi:

- *Não seria melhor escrever com letra script para que todos os seus amigos consigam ler, já que nem todos leem a letra cursiva?*

Qual não foi minha surpresa quando a Jamayka, sem dar uma palavra, me entregou seu papel onde constava a seguinte afirmativa:



E estava tudo na letra script. Seria isso um protesto? Que situação embaraçosa!
Tentei remediar, chamei a Jamayka e disse:

- Jamayka, desculpe. Você quer fazer outro com letra cursiva?

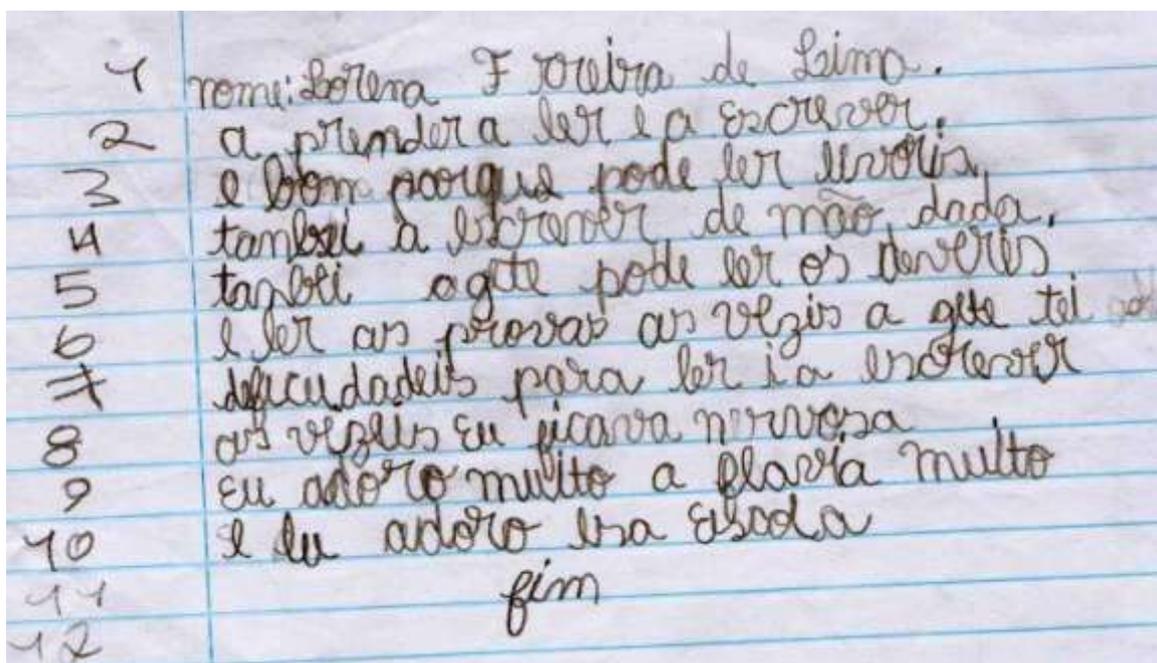
Ao que ela respondeu:

- Não, agora deixa assim. Eu estou fazendo um desenho com a Lorena!

Da minha mesa ainda ouvi a Lorena dizer baixinho:

- Por que você foi perguntar a ela? Por que não fez do seu jeito?¹⁵

Lorena ouviu tudo o que falei para a Jamayka, estava sentada ao lado da amiga e simplesmente seguiu seu desejo. Escreveu *do seu jeito* e ainda mandou um recadinho para mim:



Trago apenas cinco textos por entender que estes já retratam e nos oferecem algumas pistas sobre o que estas crianças estão pensando sobre ler e escrever. Na ocasião da apresentação, reproduzi e apresentamos os quinze registros elaborados pelas crianças, mas, no limite deste texto, optei por trazer apenas cinco, esclarecendo alguns pontos sobre os mesmos.

¹⁵ *Do seu jeito* é uma expressão que utilizo sempre em sala, para lembrar que somos todos diferentes e que precisamos dar o nosso melhor nas tarefas. Assim, combino que cada criança fará *do seu jeito*, que não é qualquer *jeito*, mas a melhor maneira encontrada para realizar determinada atividade.

É muito interessante perceber a parceria, a cumplicidade experienciada pelas crianças. Essas posturas colaborativas nos ajudam a questionar a lógica individualista do capitalismo e processar, no cotidiano da sala de aula, relações outras, as quais invistam na garantia de experiências mais solidárias. Como aprendemos com Vygotsky (1998) e o conceito da zona de desenvolvimento proximal: *aquilo que a criança faz hoje com ajuda, será capaz de fazer sozinha no futuro*. O que este autor nos convida a pensar é em como a interação estimula e ativa processos internos de aprendizagem atuando no desenvolvimento potencial das crianças, pois, como esclarece ESTEBAN (2000):

O conhecimento está em permanente processo de construção, desconstrução e reconstrução; todo saber, assim como todo não saber, é relativo ao padrão tomado como referência e é provisório. A tensão conhecimento/desconhecimento é inerente ao processo ensino/aprendizagem, que envolve multiplicidade de sentidos, complexidade e heterogeneidade (p.05).

As crianças não só trocam informações sobre a escrita das palavras, mas sobre diferentes conhecimentos; são relações afetivas que se dão. São dimensões outras que se estabelecem, não só das crianças que acolhem e aprendem entre eles e com a professora, como também da professora que acolhe, é acolhida, aprende e ensina com as crianças. São espaços e conhecimentos mutáveis, em construção e, por isso mesmo, provisórios, mas carregados de significados distintos.

Nos cinco exemplos de escrita trazidos, percebo experiências distintas com a escrita e usos específicos, para cada criança, porém não posso deixar de verificar que estas escritas estão carregadas de sentido. Como nos diz Smolka(2008):

Com o exercício de dizer das crianças pela escritura, das várias possibilidades que elas vão ocupando, dos distintos papéis que vão elas assumindo - como leitoras, escritoras, narradoras, protagonistas, autoras... vão emergindo e se explicitando não só as diferentes funções, mas as 'diversas' falas e 'lugares' sociais (p.112).

A fala também ocupou um lugar de destaque durante nossa participação no FALE. Na dinâmica do encontro, logo após a apresentação dos trabalhos, é proposta uma conversa com todos os presentes no evento. Assim, uma professora que estava no auditório nos diz:

-Eu percebi, na fala das crianças, que existe aquela velha preocupação, sem nenhum sentido, com a questão da letra cursiva. Ela foi muito recorrente na fala das crianças e eu queria que vocês falassem um pouquinho como é que acontece.

Rapidamente, corri para tentar responder, mas as crianças se anteciparam, elas estavam mais à vontade que eu e adoraram falar ao microfone, houve uma inibição inicial que durou cerca de cinco minutos e, passado este momento, quase não conseguia ver o microfone. Elas queriam expor suas ideias e o que houve a partir disto ninguém podia esperar; por esse motivo, transcrevo agora o fato ocorrido.

Júlia (7 anos) respondeu:

- *Bom, é um pouquinho difícil, mas é um pouquinho bonitinha também, né? Porque deixa o caderno todo bordado!*

Então, perguntei:

- *Mas você mudou sua letra. Ela era no início toda separadinha, né? E por que você mudou?*

Júlia explicou:

- *Porque eu via as pessoas fazendo de mãozinha dada e eu queria fazer também, por isso que eu mudei e também a minha mãe me ensinou um pouquinho. Ela me colocou para fazer caderno de caligrafia.*

Gabriela, também com 7 anos, que acompanhava a discussão, pegou o microfone da Júlia e disse:

- *Eu também tenho caderno de caligrafia, só que eu escrevo o que a minha mãe me manda escrever para eu ter uma letra bonita.*

A essa altura, as mães das duas crianças, que assistiam a tudo na plateia, pediram a palavra e Ingrid (a mãe da Júlia) começou sua fala:

Não, deixa eu explicar. O caderno de caligrafia lá em casa é para quando a Júlia não tem dever de casa para ela pegar o hábito de estudar. Porque esta é uma preocupação que eu tenho com a Júlia, porque eu acho que na vida, se você não pegar responsabilidade de pequeno, não pega mais. Então a gente combinou que ela sempre teria algum dever para fazer. Então, quando não tem o dever, ela mesma pega o caderno de caligrafia dela que foi pedido dela, por isso eu comprei. Então ela pega o livro escolhe uma frase e passa para o caderno dela essa frase. E ela faz o trabalhinho dela.

Mas Júlia insistiu:

- *Você que escreve primeiro no meu caderno, né, mãe?*

A mãe, visivelmente embaraçada, faz uma nova tentativa:

- *É, às vezes eu te ajudo.*

Gabriela, percebendo a situação, pede a Júlia:

- *Para, Júlia! Coitada da sua mãe!*

Bárbara (7 anos), outra criança da turma, declara:

- Eu também uso a 'mãozinha dada' porque quase todo mundo lá na sala estava mudando a letra e aí eu quis mudar, para ficar igual a da Júlia.

Neste momento, várias crianças foram falando da letra cursiva e eu aos poucos fui me dando conta de que eu nunca usara esta letra em sala. E, enquanto fazia essas reflexões, Bárbara falou:

- Eu tenho um livro que vem com um montão de coisa escrita de mão dada, aí eu consigo ler tudo.

Foi notória a situação embaraçosa em que a mãe da Júlia se envergonhou ao dizer que usava caderno de caligrafia na tentativa de melhorar a letra cursiva da filha.

Mas, estaria ela tão enganada assim?

Enquanto ela se explicava eu pensava na minha prática... Por que nunca usava a letra cursiva? Onde eu estava que não vi o desejo das crianças?

No meu caso particular, enquanto aluna, fui obrigada a fazer caderno de caligrafia por conta de uma letra feia, mal desenhada, toda torta, como me lembrava a professora. Acreditava ser esta cobrança uma bobagem e uma perda de tempo. Uma vez, em sala de aula, como professora, resolvi eliminar esta questão, ainda persistente, quase 20 anos após a minha alfabetização! Simplesmente não escrevia com a letra cursiva.

Este é um paradoxo interessante. Na rigidez de uma crença, acabei por negar o conhecimento que deveria ser garantido pela escola! Adotei outro método, mas não outra perspectiva e acabei, como diria Edwiges Zaccur, *fazendo mais do mesmo!*

Eu, defensora de uma Educação Pública que busque garantir não só o acesso e a permanência na escola, mas que também se traduza em aprendizado efetivo pelos(as) alunos(as), não estaria, deste modo, traindo tais princípios?

Diante do exposto, cheguei à sala, na segunda-feira posterior ao evento, e disse:

- A partir de hoje vou dividir o quadro em dois lados e escreverei a mesma coisa duas vezes, de um lado com letra script e de outro com letra cursiva. Quem quiser pode escolher a letra que deseja usar!

Algumas crianças responderam em coro:

- Oba! Ela vai usar a nossa letra!

Essas palavras, embora difíceis de ouvir, me fizeram pensar na diferença entre crianças e adultos, recordando-me da ideia de fronteira no relato defendida por Certeau

(2008), quando o autor nos pergunta: *a quem pertence a fronteira?* Neste caso, eu acrescentaria: *é minha? É das crianças?*

O autor esclarece que, *no relato, a fronteira funciona como um terceiro. Ela é um entre dois* (2008, p.213), pois ao mesmo tempo em que limita e separa, também pode criar comunicação, articular, ser uma passagem.

Penso que, durante o exercício da profissão, por vezes estabeleço fronteiras com o conhecimento, com as crianças e com a própria concepção de escola, mas então uma fala inusitada ou um acontecimento inesperado me tira daquela margem de segurança e me desloca, como a metáfora do rio da qual Certeau (2008) se utiliza para explicar o lugar da fronteira. Segundo este autor, o rio marca a fronteira e o relato permite a construção de uma ponte que os delimita, os distingue, mas também permite uma passagem. Nas palavras do autor:

O relato, ao contrário, privilegia, por suas histórias de interação, uma lógica de ambiguidade. “Muda” a fronteira em ponto de passagem, e o rio em ponte. Narra com efeito inversões e deslocamentos: a porta para fechar é justamente aquilo que se abre; o rio aquilo que dá passagem... (p.215).

As crianças narraram seus desejos, me forneceram pistas para buscar entendê-las nas suas subjetividades, apontaram a vontade de escrever com letra cursiva e me fizeram rever alguns conceitos um pouco radicais. Hoje me pergunto: o que mais pode não estar sendo visto? E por que não vemos? As escolas de modo geral permitem aos alunos se expressarem? Narrarem suas histórias e nos ajudarem em nossas práticas?

Como diria BONOMO (2009):

Hospedar a criança na escola é nossa tarefa. Atravessar fronteiras, perceber a legitimidade da criança, entender que nossas práticas são teorias em movimento, desnaturalizar nossas pequenas atitudes e palavras e assumir condição de aprendente são ações que se revelam como possibilidade de alterar o sentido da escola (p.217).

Opto por encerrar este relato com estas produções escritas e narradas porque, em seu conjunto, são reveladoras do quanto a escola pode e deve ser este lugar que promove o prazer pela descoberta, pela autoria, pela possibilidade de transgressão e de pertença que a leitura e a escrita podem nos oferecer. Por isso mesmo, estas práticas não devem se limitar a simples decodificação de códigos isentos de sentidos que não promovem a apropriação da escrita e a assunção da criança deste lugar de *autoresatores* do próprio processo de *aprendizagemensino*.

Gostaria de esclarecer que muitas das reflexões apresentadas neste texto foram suscitadas em reuniões do grupo do GEPPAN e a partir de questões surgidas nos FALES, grupos ao qual pertença, como professora alfabetizadora e pesquisadora vinculada ao mestrado em Educação (UniRio).

Corroborando a ideia defendida por Connelly e Clandinin (1995), o FALE e o GEPPAN se constituem em *comunidades de atenção mútua*, colaborativa. São momentos, porque são encontros, lócus de diálogo, narrativas de práticas, de escuta, de conhecimento e experiência. Momentos de possível estranhamento, mas, logo, *entranhamento, habitamento* (NÓVOA, 2010) de vontade e desejo de falar, narrar, compartilhar. *Encontros onde as conversas vão sendo compartilhadas com todo o grupo* (SOUZA, 2010). Mas é também movimento – individual e coletivo – em que os/as professores/as narram e cruzam práticas, diálogos, concepções, lógicas e atitudes, colocando-se no lugar de produtores de conhecimento, visto que narrar é narrar-se, (trans)formar-se por meio da linguagem, das palavras, na dinâmica de falar com, *metarrefletindo* sobre o vivido, experienciado e praticado na escola.

Assim, algumas perguntas se fazem pertinentes: que pistas estes/as professores/as fornecem para tentarmos compreender e nos aproximar de caminhos por eles/elas trilhados? Como suas narrativas ajudam a compreender o que pensam estes sujeitos acerca de seus (ainda não) saberes e fazeres? Esse processo contribuiu na opção pela docência?

Tantas perguntas, tantas respostas... *O mundo inteiro está dando resposta; o que demora é a velocidade das perguntas* – uma vez escreveu Saramago. É verdade... E em que pergunta encontrar um possível fio que possa me entrelaçar à trama viva do cotidiano pulsante? Que perguntas poderão me levar ao (des)encontro necessário para me perder de mim mesma e encontrar novas janelas pelas quais eu possa vislumbrar outras *memórias de futuro* (BAKTHIN, 1998) e, por elas alimentada, inscrever e escrever, diariamente, outras experiências e possibilidades de presente? Poderei eu fazê-las sozinha? Encontrá-las sozinha? E depois de encontrá-las, descobrirei que cada pergunta se abre a infinitas respostas, para que novas perguntas se façam?

Talvez. *Não há método, não há receita, somente uma grande preparação* – nos disse Deleuze. E me preparo, paro, olho, escuto, perscruto. Mas o cotidiano, arisco que é, me escapa. Convenço-me, pois, de que sozinha não posso escrevê-lo nem lê-lo. *Um galo sozinho não tece uma manhã*, disse João Cabral de Melo Neto. Sozinha, não teço

minha pesquisa: preciso de muitas mãos e de muitos outros com os quais possa partilhar, aprender, ensinar, pesquisar, me movimentar: praticar.

Mas como garantir um percurso investigativo, uma ação metodológica que me possibilite este movimento polifônico, dialógico, compartilhado? Seria possível pesquisar *com* e não *sobre*? Quais desafios enfrentar? Que nós precisarei destecer e que outros nós precisarei tecer? Muitos nós me constituem, múltiplas redes me perfilham... Como deixar que falem e pulsem em minha pesquisa? Haverá resposta? Haverá pergunta?

Porque inexitem respostas a priori, o caminho se descobre e se faz ao caminhar. Nesses caminhos (in)certos e (im)prováveis, mergulho. Com muitos fios tecerei alguma trama, cuja forma e cor só poderei me perceber ao ir vivendo-a, fazendo-a. Posso, apenas, pensar alguns possíveis caminhos, acerca dos quais agora me ponho a escrever....

III- (DES)CAMINHOS DA PESQUISA: (RE)FAZENDO A METODOLOGIA AO CAMINHAR...

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?
Foucault

A escrita deste texto me desafia e interroga modos aprendidos de fazer pesquisa. Obriga-me a admitir que, embora busque maneiras outras de pesquisar *com* os cotidianos, algumas antigas “verdades” herdadas da crença na ciência moderna ainda me habitam. Em vão busco esclarecer, de modo linear, o caminho até então percorrido nesta investigação, acreditando poder ter o controle sobre o processo investigativo.

Começo a escrita, e a dúvida vai me consumindo; gostaria de esconder os (des)caminhos da pesquisa. Sinto-me tão ansiosa quanto no dia em que me apresentei no FALE com as crianças¹⁶; experimento a mesma sensação: a de me sentir exposta, sem a crença de que é possível controlar o resultado de nossas ações.

Aos poucos, percebo o desejo de organizar e “arrumar” o real, como se eu pudesse, agora, (des)embaraçar os fios desta *pesquisatapeçaria* e organizá-los em seus novos, classificados por cores, tamanhos, espessuras. No entanto, preciso compreender que a vida e os movimentos que me trouxeram até aqui não me permitem cair impunemente nas armadilhas da Modernidade; são muitas andanças e redes, errâncias e teias que vão me permitindo e impingindo reinventar o olhar. Nesse sentido, a opção pela epistemologia da complexidade (MORIN, 1996) exige atenção às generalizações, dicotomias e análises deterministas. Por isso, sigo a pista oferecida por Clarice Lispector (1995), ao dizer:

Renda-se como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece, como eu mergulhei. Pergunte, sem querer a resposta, como estou perguntando. Não se preocupe em "entender". Viver ultrapassa todo o entendimento.

¹⁶ Atividade descrita no capítulo anterior.

Como Clarice, me rendo. Assumo o desafio de mergulhar no desconhecido; mesmo sabendo que *viver ultrapassa todo o entendimento*, permaneço na busca incansável, símbolo de minha incompletude. Assim vou trilhando um caminho possível na Educação e na vida, mas não estou só; tenho muitos amigos e amigas de jornada, os quais insistem para que eu esteja aberta às experiências. Deste modo, resolvo enfrentar os (des)caminhos, os movimentos, o caos, o complexo processo de fazer pesquisa com os cotidianos, com todos os riscos que as iterações sempre reinventadas, portanto imprevisíveis, nos colocam.

Inicialmente, a intenção era a de realizar uma investigação sobre a formação dos(as) estudantes de graduação em Pedagogia, tendo como foco os memoriais de formação escritos pelos sujeitos discentes com os quais trabalho em uma universidade particular no município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro. Com esta proposta, iniciei o mestrado. Preocupada com uma prática *subjetiva e intersubjetiva* (SOUZA, 2006) no processo de formação, pretendia me debruçar sobre estas escritas buscando compreender diferentes percursos formativos narrados. Por que deter o olhar para memoriais? O que estes materiais revelam sobre as formas como cada pessoa se compreende e se expressa?

Com o início do mestrado, todavia, passo a participar efetivamente do GEPPAN, pois o FALE já conhecia e frequentava, como professora alfabetizadora. Os encontros do GEPPAN me encantaram! Durante algumas tardes de sábado, trazíamos questões relacionadas ao cotidiano escolar, quando dialoga(va)mos, discuti(a)mos, conversa(va)mos, e fala(va)mos sobre a nossa própria prática e as práticas socializadas no FALE. Como fala(va)mos... De acordo com GERALDI (2010), *as falas são sempre associações, liames, teceduras do aqui e agora*¹⁷ com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos (p.81). Comecei a duvidar da proposta com os memoriais porque o movimento do grupo de (des)construir certezas, deslegitimando outras crenças e, principalmente, compartilhando nossos *saberesfazer*s, através de nossos *relatosnarrativas*, é constitutivo do próprio grupo.

Logo notei que nós, professoras que compomos o GEPPAN e trabalhamos na rede municipal de ensino, demonstramos nossas angústias acerca dos mandos e desmandos impostos pela Secretaria de Educação. Apesar de atuarmos em diferentes

¹⁷ Grifo do autor.

escolas, é possível notar a influência Iluminista, que busca ofuscar as diferenças em diversos aspectos: na intencionalidade do padrão arquitetônico e na sujeição às mesmas exigências pedagógicas e administrativas, por exemplo. São decretos e ordens hierárquicas, planejadas por especialistas e impostas às 1.064 escolas que compõem esta rede. Separam-se, assim, os “especialistas” da Educação dos “práticos” – professores(as) que atuam nas escolas. Os “especialistas” elaboram os cadernos pedagógicos bimestrais, as provas e todo material considerado como importante para o projeto educativo; e aos professores compete a aplicação das técnicas pensadas por aqueles (os “especialistas”).

Diante desse quadro, nós, professoras do GEPPAN, mostrávamo-nos, naquele momento, cada vez mais aflitas. Vivíamos a tensão: de um lado o projeto político pedagógico desta gestão municipal, evidenciando uma sobrecarga e uma desvalorização profissional do trabalho docente; por outro, a busca por nos construirmos a partir de nossas práticas. Quais as razões para resistirmos a estas políticas? Ao controle externo?

Resistimos por compreendermos a ideologia que permeia este roteiro, porque temos consciência de que as estratégias impostas - que podem mascarar as realidades¹⁸ - nem sempre se traduzem em melhoria para a Educação e, em última instância, podem apresentar como consequência a manutenção e o fortalecimento do *status quo*. Resistimos porque, como Paulo Freire (1996), acreditamos que *mudar é tão difícil quanto possível*, e essas possibilidades se espicham quando resistimos e lutamos juntos(as), em redes colaborativas – *espaçotempos* de empoderamento e potencialização.

Nas conversas experienciadas nos encontros do GEPPAN, nos fortalecemos para resistir e não desistir da luta cotidiana por uma escola pública que seja um *espaçotempo* privilegiado de construção e apropriação de novos conhecimentos para as professoras, professores e crianças das classes populares.

¹⁸ De acordo com Freitas (2007) o limite à universalização da melhoria de qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal, assim a avaliação que se coloca a serviço dela fica limitada à medição do mérito e à ocultação das desigualdades sociais sob a forma de indicadores “neutros”, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo MEC. Ainda sobre o IDEB, é necessário esclarecer que o uso da média como referência e sua variação ao longo do tempo não significam que houve melhoria para todos. Por exemplo: se um grupo de estudantes tiver um excelente desempenho na prova, a média subirá, mesmo que crianças com muita dificuldade continuem sem aumento de desempenho individual. Assim, podemos ainda afirmar que o aumento do IDEB não se traduz em aumento de aprendizagem efetiva pelos estudantes.

Viver este processo, no GEPPAN, foi me ensinando sobre a riqueza do encontro! O encontro com o(s) outro(s) provoca e enriquece a conversa. E a conversa provoca encontros entre as pessoas criando uma trama complexa, provisória; um tecido com muitas cores, marcado e atravessado por crenças, valores e *saberes-fazer* dos diferentes sujeitos ali presentes. Nestes encontros os conflitos aparecem, porque não estamos assujeitados uns aos outros, não vivemos a “desejada” harmonia positivista que, em geral, escamoteia opressões e tensões existentes. Nas relações com o(s) outro(s), confrontamos nossas verdades, expomos ideias e, se nos permitirmos, podemos crescer e ampliar nossos modos de *pensar-fazer* a prática alfabetizadora.

A partir destes encontros, mobilizada pelas questões advindas da minha própria prática, como professora do município do Rio de Janeiro, optei por não mais investigar os memoriais dos estudantes de graduação, investindo, portanto, em possibilidades sinalizadas pela experiência de formação docente compartilhada pelas professoras alfabetizadoras no GEPPAN. Em nossas conversas, percebia que, apesar das ações regulatórias implementadas pelas atuais políticas públicas, nós, docentes, não somos determinadas por elas. Mais uma vez, Certeau (2008) nos lembra: *o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada* (p.38). Nesse cotidiano, sempre diferente e plural, deslizamos, recriamos, produzimos mobilidade, isso que nos move, porque potência e possibilidade.

O autor se refere a essas maneiras de caça como constitutivas de práticas através das quais os usuários, a quem chama de sujeitos comuns, ordinários, se reapropriam do espaço organizado por técnicas de produção sociocultural. Deste modo, traz uma questão importante para pensar a *pesquisa com os cotidianos*, ao dizer:

(...) mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alertá-los, enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (idem, p.41).

Este trecho suscita várias indagações: quais seriam estas táticas? Como estes usuários se desviariam de uma racionalidade dominante tecendo outros fios nas redes de dominação? Seriam estes novos trançados transgressores, uma vez que não autorizados? E, sobretudo: por quais procedimentos metodológicos optar para não invisibilizar

muitas destas táticas em minha pesquisa, ao preço de observar algo aprioristicamente traçado como objeto de análise?

Em um encontro do GEPPAN, ocorrido no dia 06 de novembro de 2010, pude participar e ouvir o relato da professora Carla Bronzeado, que atuava no 1º ano de escolaridade do ensino fundamental, em uma das escolas da SME/RJ. A Secretaria selecionara algumas escolas e impôs o uso de um Programa de Alfabetização – o Alfa e Beto¹⁹. Carla ficou muito incomodada, mas, como acabara de transferir-se para esta escola, sentiu-se impelida a utilizá-lo. É importante destacar a visita semanal de uma representante da Secretaria de Educação imbuída da missão de fiscalizar o uso deste material pelas professoras. Carla, sentindo-se impedida de descumprir tal ordem e, ainda, contrária à mesma, começa a adoecer. Sente-se mal fisicamente, compartilha suas angústias no grupo do GEPPAN, se fortalece e, ao final do ano, nos faz este relato:

Eu passei a fazer o livro [referindo-se à cartilha do Alfa e Beto], mas fazia só um pouquinho. Tirava um dia da semana para usar o livro e nos outros quatro dias fazia o que eu acreditava, mas de um tempo para cá mudei novamente, agora mando algumas folhas do livro para dever de casa, e não é sempre, não. Em sala só faço o que eu acredito! (Carla Bronzeado, GEPPAN, 06/11/2010).

Trago esta passagem por acreditar que nos ajuda a pensar em diferentes táticas desenvolvidas pelos praticantes do cotidiano, frente à ordem dada. A professora, contrariada com a ordem recebida, porque ciente de sua função, defende uma prática em alfabetização que compreenda as crianças como sujeitos de conhecimento, e não como simples reprodutores de exercícios descolados das suas realidades, com a finalidade única de fazê-las decodificar a língua escrita. Essa professora, apesar de ainda não poder contar com o apoio de seus pares da mesma escola, frequenta os encontros do GEPPAN (e do FALE), compartilha seus dilemas e desafios e cria táticas para subverter a ordem imposta.

¹⁹ Trata-se de um método de alfabetização baseado na consciência fonológica. De acordo com Carvalho (2008), este método consiste na capacidade para focalizar os sons da fala, independente do sentido. Assim, parte de palavras curtas e simples que são ensinadas em uma ordem pré-fixada, o que nos permite levantar uma série de questões. Porém, pensando na utilização do *Alfa e Beto* no município do Rio, me atenho a pensar como esse material poderia fazer sentido nas turmas tão diversas que compõem esta rede. Para saber mais, acesse www.alfaebeto.org.

No entanto, não é só isso. A narrativa de Carla aponta-me, ainda, outras questões: que tipo de conhecimentos resulta destas interlocuções? Destas conversas? Qual a posição que *os outros* assumem no processo de construção do conhecimento?

Acerca dessas dúvidas, recentemente li um texto intitulado: *Construir compreensões*, escrito por MOYSÉS, COLLARES e GERALDI (2010), o qual dizia:

A chamada “virada linguística” dando centralidade à linguagem no processo de constituição da subjetividade mostrou como são singulares, mas compartilhados, os modos de articulação entre o que se repete – o retorno das estruturas linguísticas – e o que se organiza/estrutura como novo a cada processo da fala (p.62).

Considerando a subjetividade e inspirada nas formas de funcionamento da linguagem defendida por estes autores, penso que o outro nos constitui, em um movimento interlocutivo. No encontro com o outro, por vezes, reconheço partes adormecidas deste sujeito plural e polifônico que sou. Assim, me é exigida uma dialogicidade não só entre lógicas externas, como também entre lógicas internas. Ainda de acordo com estes autores:

Trata-se de um movimento contínuo de constituição, como se fora um jogo de espelhos em que a imagem refletida diz o que espelha, mas somente diz face a presença inicial que ‘impõe’ ao espelho um dizer, ao mesmo tempo em que o espelho lhe ‘impõe’ como retorno a própria imagem modificada pelo jogo entre espelhos (idem, p.63).

A partir dessas reflexões, a conversa aqui é assumida como metodologia de *retrorreflexão*, porque a cada dizer do outro existe em mim (e em cada um de nós) uma busca por modos e palavras próprias para interpretá-lo, e, ainda, como nos lembra Bakhtin(1997), o *outro*, a partir de sua posição, pode ver e saber o que o “eu”, a partir da minha posição, não posso ver nem saber. A exploração dessa exotopia²⁰ permite o *enriquecimento da minha vida*.

Suscitada por esse diálogo, lembro-me, quando em um dos nossos encontros do GEPPAN, nos desafiamos a compartilhar nossas práticas em um congresso internacional, o VI *Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de*

²⁰ De acordo com Geraldi(2010), a posição exotópica ocupada pelo outro fora de mim lhe permite um excedente de visão pelo qual também nos orientamos na busca de completude e acabamento.

*Maestras y Maestros que hacen investigación e Innovación desde la Escuela,*²¹ dividimos-nos em pequenos grupos, por temas comuns, e começamos a esboçar o que cada grupo traria; comprometemo-nos a escrever e enviar os trabalhos, mas, no dia seguinte ao nosso encontro do GEPPAN, recebemos, por e-mail, uma carta da Denise Tardan que, entre outras coisas, nos dizia:

Quando me disponho a escrever um texto acadêmico e digo que me sinto como as crianças em seu processo de alfabetização, me refiro a esse sentimento de querer (ou será que é “ter que”? Hum! Isto serve como pista quente...) escrever e se deparar com desafios que consideram [elas, as crianças] muito difíceis e que, sozinhas, não conseguem superá-los. Percebo que estou passando pelo mesmo processo, que é longo. Necessito de ajuda, alguém que dê dicas de leitura, que compartilhe reflexões sobre os textos lidos, que dê macetes de escrita... Lembrando o que li de Vygotsky, estou na “zona do desenvolvimento proximal”, faço com ajuda aquilo que ainda não consigo fazer sozinha... A pós-graduação na UFF e o Geppan, na UniRio, são espaços que dão outro sentido à escrita acadêmica. Nestes espaços aprendi que esta escrita pode enriquecer minha prática, à medida que vou articulando esta prática com a teoria e registrando através da escrita minhas descobertas, que são compartilhadas em congressos, seminários, fóruns... (Denise Tardan, integrante do GEPPAN, em 07/11/2010).

Acredito que é este o sentido que persigo nesta investigação acadêmica: tentar me aproximar de lógicas produzidas por e com essas experiências formativas. Assim, me pergunto: quanto do que a Denise escreve ressoa em mim? Quanto isso me toca? Atravessa-me? Exercita meu olhar e me ajuda a apurar outros sentidos? É preciso ficar em silêncio para ouvir o outro, mas acredito que dificuldade maior do que ouvir o outro é ouvir a nós mesmos. Onde me oculto? Por que o faço? Quando? Sou cúmplice e parceira das considerações que as professoras (companheiras de pesquisa) trazem.

Percebo que, quando me disponho a pesquisar *com* o cotidiano e não sobre ele, tenho como única garantia o exercício contínuo do *verouvirsentir*, o que me possibilita duvidar das minhas certezas. Nesse sentido, Denise e as professoras que compõem o GEPPAN não podem ser consideradas de outro modo senão como parceiras, sujeitos desta pesquisa. E o que é o sujeito, afinal? De acordo com Najmanovich (2001):

O sujeito não é o dado biologicamente, mas o construído no intercâmbio em um meio social humano, que por sua vez está em

²¹ O congresso Ibero Americano a que me refiro nesta passagem é o VI Congresso que ocorreu em Córdoba no qual muitas professoras que integram o GEPPAN foram apresentando trabalhos, um movimento muito interessante e rico, oportunidade de compartilharmos nossas experiências e aprendermos com nossos vizinhos da América Latina e da Espanha.

interação constante com outros contextos. É através dos vínculos sociais de afeto, de linguagem, de comportamento que o sujeito vai se auto-organizando (p.93).

Compreendo que as vidas são entrelaçadas umas às outras, e conversar possibilita encontros - meu com a Denise, meu comigo mesma e da Denise com ela mesma -, possibilita encontros com os outros em nós, e fora de nós. Logo, o foco da pesquisa não é a professora em si, mas são as relações entre diferentes sujeitos, as redes de conversação e tessituras constitutivas dos muitos outros em mim e de mim em muitos outros.

Michel de Certeau (2008) ajuda-nos a pensar *sobre a arte de conversar*. Ele nos diz:

(...) as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situação da palavra”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares comuns” e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los “habitáveis” (p.50).

Nesse movimento, sou também *sujeitopraticante* da pesquisa, sou *pesquisadorapracante* do e *com o* cotidiano e, como tal, preciso romper com algumas das amarras do modelo cartesiano de pesquisa, calcado em algumas verdades forjadas e cristalizadas pela mentalidade moderna, tal como as máximas de objetividade, neutralidade e universalidade. Não sou uma pesquisadora que pesquisa sobre professoras; sou uma professora-pesquisadora, prenehe de subjetividade, afeto, atravessamento; professora-pesquisadora que tece estudos e pesquisas com outras professoras-pesquisadoras, que com elas aprende e ensina, criando conhecimentos outros sobre a educação e nossa prática educativa.

Dessa maneira, a pesquisa que aqui se alinhava, porque assumidamente situada na perspectiva dos estudos *com* os cotidianos, vai de encontro às dicotomias hierarquizantes fixadas no próprio processo de fixação da racionalidade moderna, tais como: observador/observado, sujeito/objeto e teoria/prática; dicotomias as quais, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2011) atendem a um processo de diferenciação e exclusão pela marcação da diferença. Isto é, a diferença identifica e

corroborar uma relação abissal entre os termos da díade, onde a segunda palavra trazida corporifica uma anteimagem da primeira: saber/ não saber, letrado/ analfabeto etc. Assim, como poderia ser neutra e apagar minha subjetividade e implicação se me relaciono cotidianamente e na profissão, com as questões trazidas para esta dissertação? Poderia existir neutralidade no meu olhar? As professoras são neutras quando narram suas experiências? Seria eu uma observadora do grupo? Como, se também sou parte dele? Não seria mais do que isso? O grupo seria um “objeto” ou um “tema de interesse”?

Entender nossa condição de *sujeito encarnado* (NAJMANOVICH, 2001) implica reconhecer e assumir que, uma vez mergulhados nas redes, interpretamos o que lemos e ouvimos podendo também deixar de ver algo que a outra pessoa veria. Esta é uma pista perseguida nos estudos *com os cotidianos*: tentar entender que a pesquisa *traz as marcas das histórias por nós vividas na vida e na educação*. Como defendido por Ferrazo (2008), *estamos de alguma forma em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos lugares na educação* (p.27). Mas, se assumo a não neutralidade da pesquisadora, implicada com a prática investigativa, porém ciente de seus limites e possibilidades; se trago esta perspectiva em fazer pesquisa, não seria necessário questionar qual poderia ser a contribuição deste trabalho?

Talvez Sandra Corazza (2008) nos possibilite pensar melhor sobre esta questão, ao dizer sobre a pesquisa-ensino que desenvolve:

(...) é uma pesquisa de invenção, não de comprovação do que já foi sistematizado. Sua principal contribuição é apenas a de ser aproveitável por outros/as docentes-pesquisadores/as, como uma sementeira de sentidos imprevistos (p.63).

Gosto da ideia de uma sementeira. Penso nas nossas conversas como possibilidades de lançar sementes. Mas para quê? Para, assim como Corazza (2008), buscar ressignificar o que já estava significado, desconstruir o que estava confortavelmente construído, estranhar o familiar, *historicizar o que era concebido como determinado*, pois já compreendemos as relações de poder, de saber e de verdade que constituíram a ciência moderna, e o quanto esta configurou certos modos de ensinar e de viver; modos centrados em metanarrativas que, na busca por homogenizar as

práticas e os cotidianos, desconsidera(va)m as miudezas, os indícios (GINZBURG, 1989), as experiências dos sujeitos *praticantes*, as subjetividades.

O desafio da pesquisa reside na opção por investigar o próprio movimento do cotidiano. Seria possível trazer a complexidade, as contradições e incoerências existentes nas nossas práticas diárias? Como fazer para construir um texto condizente com o que vivemos? Esta seria uma tarefa possível?

Certamente não sei as respostas, mas as procuro, porque o conhecimento não está dado. Assim, não pode ser descoberto, apenas engendrado, unindo fios e redesenhando nossas tramas - um processo que Corazza (2008) definiu como *artistagem*. Na definição da autora:

Artistagem, na qual estamos todos/as e cada um/a, do tempo de agora, comprometidos/as e implicados/as sem exceção. Que demanda operar na penumbra do que não se sabe direito o que é. Na penumbra da eficácia simbólica da linguagem e da cultura. Que percorre os rizomas das significações, que nos fertilizam, para praticar o ensino-pesquisa de forma artística. Com as formas e as forças necessárias para tornar a educação do/a professor/a mais criadora, o ensino mais pesquisador, a pesquisa mais ensinadora (p.66).

Acredito que essa pesquisa pode trazer o entremeado das nossas relações, dos nossos encontros, das narrativas, diálogos e conversas tecidas em *espaçostempos* distintos, nossas *artistagens*. Talvez possa nos permitir inscrever, na história vivida e compartilhada com nossos pares, múltiplas e plurais maneiras de fazer ensaiadas, de formar e mostrar, como nos fala Costa (1999, p. 61), que *entre os meandros das histórias para dominar sempre se cria um espaço para algum tipo de escape, alimentado por histórias de contestação e emancipação*.

Eleger nossas conversas como metodologia de pesquisa significa, nesse caminho, tentar captar os movimentos suscitados nesta arte, com nossas emoções, imaginação e criatividade, pois, como nos fala Maturana (2004):

O conversar é um fluir na convivência, no entrelaçamento do languagear e do emocionar. Ou seja, viver na convivência em coordenações de fazeres e de emoções. Por isso é que digo que tudo o que é humano se constitui pela conversa, o fluxo de coordenações de fazeres e emoções. Quando alguém, por exemplo, aprende uma profissão, aprende em uma rede de conversações (p.2).

A conversa possibilita a construção de uma rede de conhecimentos, é rizomática, é transversal, proporciona relações mais dialógicas. No conversar, questionamos o cotidiano do qual fazemos parte, podemos ampliar nossa percepção de nós mesmos, de nossos colegas, dos estudantes com os quais trabalhamos e com a sociedade em geral. Coletivamente construímos e reconstruímos saberes. Nossas conversas são efêmeras e incontroláveis, tal como o cotidiano imprevisível e, por vezes, caótico; mas o caos, ao contrário do que nos ensinou a Ciência Moderna, não é desordem, porém, como ensinado por Morin (1996), é já uma nova (ou diferente) organização. Sendo assim, ao pensar na *conversa como metodologia de pesquisa*, compreendo-a como uma organização outra, a qual possibilita distintas configurações de poder/saber nos processos investigativos; configurações mais flexíveis, abertas, horizontais. Por isso, à medida que escrevo, vou entendendo a necessidade de assumir os riscos da pesquisa, que não poderá ser um recorte da realidade, especialmente porque, como aprendido com Ferraço (2008), *nossas ideias não são reflexos do real, mas traduções dele, e toda tradução o comporta o risco de erro* (p.24).

Apesar de estar ciente de que a pesquisa *com* o cotidiano nos conduz por caminhos incertos, híbridos e movediços, portanto repletos de riscos; ainda assim torna-se necessária a busca por um *rigor flexível*, (GINZBURG, 1989), por alternativas teórico-metodológicas responsáveis e comprometidas com os resultados apresentados, sempre parciais e provisórios. Como ressaltado por Esteban (2003):

Ginzburg explicita a complexidade da pesquisa enlaçada às tramas do cotidiano, à busca de pistas que traduzam pontos que ampliem a visibilidade da realidade que se faz opaca. Mostra que esse conhecimento vinculado à experiência demanda rigor flexível, evidência de que a pesquisa não pode ser completamente exposta; sua realização guarda alguns mistérios, pois coloca em ação tipos de conhecimento que tendem a ser inexprimíveis, cujas regras não se prestam de maneira fácil a ser formalmente articuladas ou mesmo enunciadas (p.211).

As pesquisas *com* o cotidiano, em geral, apontam para a fragilidade das fórmulas aprendidas, as quais não se encaixam na complexidade das diferentes realidades de que somos parte. Então, para além de uma pesquisa explicativa, o que se busca são formas outras de compreender o cotidiano em uma perspectiva mais dialógica, só se permitindo *ver por quem aprendeu a ver para além do instituído* (GARCIA; ALVES. 2006). Essa,

entretanto, não é uma tarefa fácil. Frente às provocações engendradas pelas opções teórico-metodológicas assumidas, uma pergunta se faz mister: de que procedimentos lançar mão? Que caminhos metodológicos trilhar para não perder a riqueza das experiências formativas compartilhadas nos cotidianos investigados?

Dessa forma, objetivando, como diz Zaccur (2003), *armar um cerco a partir de várias entradas*, opto por registrar os encontros do GEPPAN e do FALE – e as conversas neles vivenciadas – por meio de gravações em vídeos (posteriormente transcritas), fotografias e anotações no meu caderno de campo. Com a experiência da pesquisa, tenho aprendido que, por vezes, é somente no momento da transcrição de *ossos encontrosacontecimentos* que me reaproximo do dito, do acordado e do silenciado. Só após um breve distanciamento do vivido, sou capaz de compreendê-lo a partir de outros lugares, e então consigo prestar atenção aos detalhes, às fisionomias, às reações corporais de cada participante, e, por diversas vezes, me surpreendo. Uma surpresa como a descrita por J. Bruner (*apud* SCHINITMAN, 1996, p. 291): *A surpresa é uma reação ante a transgressão de uma certeza*.

Por que me surpreendo? Talvez por conta desta difícil tarefa que é transitar entre o modelo aprendido, com fórmulas incorporadas e a evidência de que as teorias não se “encaixam” nas realidades das quais sou parte. Mas isto significa que estou sempre em dúvidas? Que não trago certezas? Toda certeza apresenta uma abertura para a dúvida? O caminho natural da dúvida seria transformar-se em certeza, ou não?

Acerca destas interrogações, lembro-me de um encontro ocorrido no GEPPAN em 25/09/2010, onde conversávamos sobre projetos pedagógicos e sobre a necessidade de ouvir as crianças e considerá-las na realização dos mesmos; em meio a tantas falas, a professora Margarida diz:

Este estado de não saber o que fazer, de não ter controle é que é difícil, como diria Teresa Esteban, de estar à deriva (Margarida, 25/09/2010).

Revendo a filmagem deste encontro, me vejo contando sobre o mito de Procrustes. Ele era o dono de uma hospedaria onde só havia um tamanho de cama, e todos os hóspedes deviam igualmente caber no comprimento da cama; não poderia faltar espaço, tampouco sobrar. Assim, quando o hóspede era muito grande, cortavam-lhe alguns membros, e, caso fosse muito pequeno, esticavam-lhe todo.

Trazendo este mito para pensar sobre as certezas, é possível refletir sobre o quanto nossas certezas estão ligadas aos nossos desejos. Quantas vezes, no desejo de ser boa professora, não colocamos os estudantes com os quais trabalhamos na cama de Procrustes? Quantas vezes impomos nosso desejo ao outro, na certeza de que esta opção é a melhor? Melhor para quem? Para os estudantes? Para a professora? Por que agimos desta forma? Para ter controle? Para não ficar à deriva? O que significa estar à deriva? Significa uma desorganização ou uma abertura ao outro? A ideia trazida pelo outro não me serviria de bússola? Não traria a possibilidade de novos percursos?

No GEPPAN, temos o hábito de registrar nossas impressões fazendo uma síntese do encontro anterior. Um participante se ocupa dessa tarefa, bem como de ler suas impressões no próximo encontro; outra estratégia é pensar um texto que dialogue com as inquietações suscitadas. Desse modo, acordamos a leitura do texto *Epistemologia da Complexidade*, do autor Edgar Morin, para o encontro seguinte. Quando novamente nos reunimos, retomando o diálogo principiado no encontro passado, Carmen sugere a leitura de uma pequena passagem do texto de Morin e o faz em voz alta: *Nosso Universo é, pois, o fruto do que chamarei de ordem e desordem* (p.277).

E propõe parafrasear o autor, dizendo:

- A nossa prática pedagógica é, pois, o fruto do que chamarei de uma dialógica entre certeza e incerteza. (Carmen Sanches, 06/11/2010).

Concordo com Carmen e estendo esta crença para a elaboração desta pesquisa: nas conversas, o caminho não está dado bastando segui-lo. Cada diálogo se abre como uma oportunidade para seguirmos por uma nova trilha, mas sigo sem certezas? Ou busco entender os pressupostos como construções contextualizadas historicamente, socialmente e como saberes provisórios? Existiria ainda uma diferença substancial nas certezas que trazemos? Algumas poderiam nos ajudar a crescer e outras nos impediriam de fazê-lo?

Ainda naquela reunião do GEPPAN, Carmen trouxe duas perguntas feitas pelos autores Dora Schnitman e Saúl I. Fucks (1996):

Que tipo de certezas obstaculizam o diálogo e que tipo de certezas são imprescindíveis para a ação? Que tipo de interrogantes abrem as áreas flexíveis das crenças à possibilidade de construção? (p.292).

Esta última pergunta fortalece minha crença em ter como metodologia de pesquisa nossas conversas e nossas narrativas, porque cada sujeito, ao narrar suas experiências, ao compartilhá-las, nos convida a participar de sua vida. Por meio da narrativa, o sujeito se desnuda, se oferece à leitura do outro, permitindo-se reviver e ressignificar a própria experiência e possibilitando ao outro também vivenciá-la. Assim, não são informações que trazemos; compartilhamos experiências, nossos momentos vividos e considerados importantes. Quando trazemos nossa narrativa ao grupo, nos abrimos ao encontro; quando alguém narra com emoção um fato, ouço com o merecido respeito, mesmo quando discordo de alguma situação ou do desfecho dado por quem narrou - o respeito às suas verdades, às suas certezas.

Essa é a perspectiva encantadora do trabalho *com*, é *com* o outro e não sobre ele, é *com* o cotidiano. Por isso, aproveito para me alimentar da certeza dos companheiros e companheiras de caminhada, para rever minhas próprias certezas, minhas verdades. E me pergunto: é possível partilhar verdades com quem não se conhece? Nós temos o hábito de conversar e nos abrimos ao encontro com pessoas totalmente desconhecidas? Ao longo da vida falamos com muitas pessoas, mas escolhemos poucas para conversar, porque a conversa continua em nós. Mesmo quando estamos longe, trazemos suas lembranças, as dúvidas levantadas, o embate ocorrido, as certezas confirmadas ou desfeitas... A conversa tem um significado importante, implica parceria e cumplicidade que só podem existir em um ambiente afetivo. Hogan (*apud* CONNELLY; CLANDININ, 2008) afirma se tratar de:

(...) relaciones en las que se mejoran las propias disposiciones y capacidades; se desarrollan en el tiempo (...) Tales relaciones implican sentimientos de conexión que se desarrollan en situaciones de igualdad, atención mutua y propósito e intención compartidos (p.19).

Estar vinculada a um grupo, ter a oportunidade de dialogar sobre a prática é fundamental na docência, principalmente pela característica do nosso ofício, da circularidade existente entre *prácticateoriaprática*. Uma vez que interrogamos nosso fazer diário, vamos aprendendo a interrogar as realidades em que vivemos, a partir de diversas experiências tecidas não só ao longo da docência, como também a partir de trajetórias como estudantes. É no exercício de compartilhar experiências que vamos pronunciando nossa palavra no mundo (FREIRE, 1999). Assim começamos a entender mais sobre nossos limites e possibilidades de ação, porque não aprenderemos primeiro

para fazer depois; no exercício da função, prática e teoria estarão constantemente em diálogo, como nos esclarece Mitsi Lacerda (2002):

O que nos caracteriza é justamente o fazer ao mesmo tempo em que aprendemos, o aprender ao mesmo tempo que fazemos. Desconsiderar esta marca seria o mesmo que desconsiderar que pessoas produzem e são produzidas pelo meio sociopolítico e histórico em que vivem (p.71).

Se produzimos e somos produzidos pelo meio sociopolítico em que vivemos e trabalhamos, torna-se cada vez mais premente refletirmos *com* a prática e sobre esta, a fim de esclarecermos para nós e para os outros como nos posicionaremos. Seremos conformadas ou resistentes às pressões externas? Vítimas, questionadoras ou fortalecedoras do sistema? E nossas pesquisas, auxiliarão no processo de questionamento e “reinvenção” cotidiana do mundo, apostando na ideia de *intervenção no real* (SANTOS, 2010)? Confirmarão o *status quo*? Essas perguntas nos convidam a pensar na dimensão política da opção, no campo dos estudos *com* os cotidianos, da investigação narrativa e da conversa como metodologia de pesquisa.

3.1 Por uma metodologia plurivalente: narrativas e conversas como metodologia de pesquisa.

Como venho apontando ao longo deste capítulo, o desafio de causar fissuras na lógica cientificista clássica, ainda muito forte no fazer pesquisa, nos provoca no sentido de *pensarconstruir* caminhos investigativos alternativos comprometidos e coerentes com uma maior simetria entre pesquisador(a) e sujeitos “pesquisados(as)”. Dessa forma, esta maneira de fazer investigação contra-hegemônica está situada em um *entre-lugar*, na fronteira entre um modo aprendido e outro instituinte e múltiplo, ainda por ser inventado no movimento de sua própria invenção (digo *por ser inventado no movimento de sua invenção* porque não se trata de um desafio inaugural, posto haver inúmeros pesquisadores e pesquisadoras imersos e comprometidos com essa mesma provocação).

Certamente, entendo que cotidianamente poderemos deslizar de um polo ao outro (entre o modo instituído e o instituinte de fazer pesquisa) porque experienciamos o mundo e toda sua diversidade, não obstante estarmos “encharcados” de certezas naturalizadas, de modos aprendidos de fazer ao longo de nossa formação. Contudo, à

medida que falamos, narramos e refletimos, vamos fortalecendo nossa identidade e fazendo escolhas mais conscientes. Deste modo, coloca-se a importância de uma metodologia que permita não apenas realizarmos uma ação investigativa, porém intervir no cotidiano investigado - modificando o(s) outro(s) e modificando-nos.

Todavia, é necessário salientar que tal mudança, na perspectiva das pesquisas *com* os cotidianos, não advém de nossa ação enquanto pesquisador(a), porém de relações de horizontalidade e colaboração que a própria investigação engendra; relações dialógicas, conflitivas, negociadas e formativas. Tendo isso em vista, optei pela *investigação narrativa* (CONNELLY & CLANDININ, 2008) porque esta abre possibilidades para uma dupla ação: investigação e formação, à medida que, conforme os autores, a narrativa seja tanto *objeto de análise* quanto *fenômeno de narrar-se*.

Ao dialogar com essa ideia de Connelly e Clandinin, Ribeiro (2011) afirma que a narrativa apresenta uma dupla função: *um dispositivo formativo e, ao mesmo tempo, investigativo*. Formativo e, concomitantemente, investigativo, pois não apenas possibilita aos professores/as e investigadores/as refletir e repensar a prática, mas oportuniza, igualmente, um movimento de mergulho no narrado para sobre e com ele desnudar concepções e saberes inscritos nas narrativas produzidas. Nas palavras de CONNELLY & CLANDININ (2008):

En la investigación narrativa es importante que el investigador escuche primero la historia del practicante, y es el practicante quien primero cuenta su historia. Pero esto no quiere decir que el investigador permanezca en silencio durante el proceso de la investigación. Quiere decir que al practicante, a quien durante mucho tiempo se le ha silenciado en la relación de investigación, se le está dando el tiempo y el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridad y la validez que han tenido siempre los relatos de investigación (...) La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza. En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas (p.21e 22).

Esse trecho nos ajuda a pensar a narrativa como um instrumento de formação pessoal e coletivo, portanto articulado ao desafio de, no percurso investigativo, produzir/ oportunizar a criação de *novasoutras* compreensões acerca do próprio trabalho

docente do(a) pesquisador(a) e dos(as) pesquisados(as), desvelando, assim, possibilidades de ação “no real” (concepções de *aprendizagemensino* dos(as) docentes, por exemplo).

O caráter investigativo da narrativa advém do fato de (ela) poder permitir, aos próprios docentes e à comunidade da qual fazem parte, realizar pesquisas sobre os *fazer e saberes* narrados. Ao narrar, assumimos o papel de “protagonistas” da nossa própria formação; a reflexão sobre a prática representa a possibilidade de encontrar alternativas para os dilemas cotidianos (SCHÖN, 1995) e, para tanto, torna-se imprescindível estabelecer parcerias, dialogar, expor suas/nossas aflições. Como nos diz Paulo Freire (1996): *o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com o seu gesto a relação dialógica em que se confirma com inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história* (p.136).

Sendo assim, é a narrativa pensada como o *saber da experiência* (Larrosa, 2006) que intento trazer nesta pesquisa, por se constituir em um saber singular, subjetivo e pessoal; mas também pela possibilidade da (inter)textualidade, da polifonia, da pluralidade, apontada nas vozes das diferentes professoras alfabetizadoras que compõem o GEPPAN e trazem consigo a prática de escrever e divulgar suas experiências, em diferentes espaços acadêmicos, como seminários, congressos nacionais e internacionais, e no próprio FALE. Como se trata de um desafio sempre presente e assumido – a busca por processos e movimentos formativos que potencializem a experiencição de relações mais horizontais -, a co-participação e a co-formação se consubstanciam em dimensões ininterruptamente perseguidas, indo de encontro a modelos hegemônicos de formação, nos quais a verticalidade e hierarquização são marcas fundantes.

A participação no grupo de estudos e pesquisa (o GEPPAN), aliás, vem me revelando a importância de realizar uma *pesquisa participante*, onde tanto o(a) pesquisador(a) e os(as) pesquisados(as) sejam *sujeitospraticantes*. Ao estar imersa, imbricada no grupo, em uma relação mais dialógica, vou sendo ajudada a ver nuances que talvez não pudesse perceber se assumisse uma postura mais vertical. E vou sendo ajudada na escritura deste texto.

Fazer parte de uma comunidade de investigação e formação mútua abre horizontes possíveis para que o olhar e a compreensão do(s) outro(s) se somem às minhas, ampliando-as. Desaprendemos para aprender; dialogamos com diferentes

pontos de vista. Talvez daí advenha a relevância de as professoras integrem um grupo de pesquisadores, constituindo *comunidades de atenção mútua* (CONNELLY & CLANDININ, 2008), a fim de se ajudarem mutuamente ao longo do processo de formação. Ao longo deste processo, torna-se essencial a mediação dos/ pelos outros que *produzem* estes coletivos, lêem e/ou ouvem os escritos e/ou narrativas, conversam, opinam e participam na reescritura de sucessivas versões. Trata-se portanto, da construção de um saber que, como dito por Andrea Alliaud (2011) :

És una manera de concebir la formación profesional de los docentes, otorgándole una entidad peculiar a ciertas formas de producción, transmisión y circulación del saber pedagógico. Un saber que, al estar ligado a experiencia, puede ser interpretado desde la situación particular de cada uno. Un saber que tiene que ver con lo que hacemos y con lo que somos, que recupera la existencia y la transforma en contenido de lo que está por venir. Un saber que abre posibilidades, que promueve producciones, creaciones; que rompe con la lógica del prescribir y del predecir. Un saber que nos une a otros a partir de lo que nos pasa. Un saber que atrae, provoca, convoca y que, por ello mismo, forma y transforma. (p.90)

Somos formados e transformados pelo que vivemos, pelo que nos passa, nos acontece e nos imprime marcas!

Acredito que a partir destas reflexões e pronúncias de nossas práticas poderemos colaborar, não só com a constituição de saberes pelos e com os docentes, como também contribuiremos para a transformação e redefinição de políticas públicas que considerem saberes produzidos pelos(as) professores(as) também como legítimos.

Penso que aqui reside a emergência da assunção da conversa como metodologia de pesquisa, principalmente se a compreendermos como uma *escuta sensível* (BARBIER, 1993); uma escuta que implique ou exija parar para ouvir a linguagem do outro, ouvi-la em sua integridade e não como eco da minha²². Essa concepção ajuda a investir na formação e legitimação das redes de formação docente compartilhada, em pesquisas que não sejam apenas a tradução da voz do pesquisador, porém um lócus de enunciações várias, porque é de capital importância a emergência de narrativas outras, que

²² Aprendi essa ideia da conversa como escuta da linguagem do outro com Carlos Skliar, em sua Conferência proferida em ocasião da abertura do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, em 10 de julho, na UERJ.

possam ajudar a tecer histórias também outras, diferente da hegemonicamente produzida.

A conversa como metodologia de pesquisa tem, portanto, o compromisso de traçar um caminho onde coexistam *diferentes modos de pensar e pensar-se, de sentir e sentir-se*²³. Possivelmente, essa postura já seja uma ação na busca por romper com a verticalização e hierarquização (da produção) do conhecimento.

A defesa pela metodologia centrada nas narrativas e na conversa ganhou novos tons a partir de interessantes olhares para a pesquisa, o que se deu durante a banca de qualificação. Por acreditar na riqueza que este encontro me proporcionaria e pela ajuda dos amigos que participam deste grupo, foi possível filmar e posteriormente transcrevê-lo. Assim, reproduzo agora algumas questões inquietadoras suscitadas pela banca:

- Qual seria a diferença entre grupo e coletivo? E onde residiria a força, a potência destes coletivos: GEPPAN e FALE?

-Esse é um caminho muito interessante para pensar a formação de professoras, e acredito que uma pergunta crucial seja: o que leva um grupo de pessoas se reunirem um dia inteiro, no sábado, depois de uma semana inteira de trabalho?

- Como você traz, em vários relatos, não é só uma discussão de texto, é para além disso... As pessoas se doam, se colocam, elas compartilham...

Estas perguntas permaneceram em mim durante muito tempo: de fato, por que professores e professoras que trabalham de segunda à sexta, muitas vezes em dupla jornada, se propõem a estar juntos(as) no sábado, um dia inteiro, conversando sobre Educação? Qual a potência destes encontros? Por que nos oferecemos a estas conversas em meio a tantas e variadas opções de fazeres e prazeres nos finais de semana? Qual a força do que acontece nestes encontros? Seria uma força emancipadora, como nos diria Boaventura Santos (2011)?

Em dado momento, pensei: por que me faço estas perguntas se sou parte do grupo? O que me mobiliza?

²³ Novamente, uso uma ideia de Carlos Skliar, compartilhada na mesma palestra. Este texto encontra-se disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebooks.html>, livro 3 página 27.

Participo porque já descobri que o conhecimento não me será ofertado gratuitamente, porque acredito que o conhecimento é compartilhado, socializado, construído em uma tarefa árdua, mas também muito prazerosa. E penso deste modo hoje, porque já estive em outros lugares e participei de diferentes grupos... Quando penso no prazer de estar no FALE e no GEPPAN, lembro-me logo do desprazer que foi ter vivido uma “capacitação” promovida pela secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro. Acredito ser válido relatar o ocorrido.

Foi em 2009, havia acabado de ingressar na rede municipal e era a primeira vez que participaria de uma formação, na condição de professora concursada²⁴. Os encontros, assim como o GEPPAN, se destinavam a falar sobre Alfabetização e, na tentativa de atrair um número grande de professores, o município se propôs a pagar a quem fosse. Como os mesmos aconteceriam aos sábados, de 9h às 17h, o valor proposto tornou-se bem maior do que o valor da hora aula ocorrida durante a semana.

Lembro-me que fui cheia de expectativas... Mas logo no primeiro encontro, uma surpresa: ao chegar à sala, descubro que a “capacitação” (este foi e ainda é o termo utilizado para estes encontros) seria através da aparelhagem tecnológica montada em cada ambiente, pois a proposta do curso era alcançar os professores alfabetizadores de toda a rede municipal de uma só vez. Deste modo, as 1064 escolas seriam divididas por regiões, como já acontece, e em cada região haveria uma escola polo. Neste local, estariam reunidas, em diferentes salas, as alfabetizadoras daquela CRE (Coordenadoria Regional de Educação), para juntas assistirem ao evento. Na mesma hora, pensei: será só isso? Vamos só assistir? Não será cansativo? Haverá um momento para interlocução? O programa é ao vivo ou gravado? É possível fazer perguntas? Existirá um tema que será discutido de diferentes maneiras em cada sala? Qual a função destas duas professoras em frente ao quadro? São monitoras?

Antes que eu fizesse todas as perguntas, as professoras se apresentaram e explicaram a dinâmica do evento. Elas estariam ali no papel de professoras monitoras, fazendo a chamada que ocorreria três vezes ao dia: na entrada, no retorno do almoço e antes da saída. As perguntas referentes aos temas poderiam ser feitas quinze minutos antes do término de cada bloco (eram dois blocos de três horas cada). Como a professora monitora explicava, o sistema de perguntas era bem simples, bastava anotá-

²⁴ Conforme narrei no primeiro capítulo, já havia participado de encontros de formação promovidos pela gestão anterior a esta, na condição de dinamizadora, responsável por estimular e mediar tais encontros.

las em um papel e entregar-lhes, então as perguntas seriam selecionadas e os autores das escolhidas iriam acompanhá-las ao telefone. Lá, uma pessoa ligaria, passaria o telefone ao autor da pergunta para que o mesmo a repetisse, desta vez ao vivo. A transmissão era ao vivo!

Logo no primeiro intervalo - o do almoço -, fui conversar com outras professoras; algumas, de fato, felizes pelo dinheiro e demonstrando pouco interesse pela proposta, mas a maior parte das pessoas com quem falei sentia-se desconfortável com a nossa pouca possibilidade de participação efetiva.

Depois de um dia cansativo e nada recompensador, sai acreditando que, por se tratar do primeiro encontro, algumas questões seriam revistas e outras aprimoradas...

No segundo encontro, tudo aconteceu novamente: a música para marcar cinco minutos antes da apresentação começar, ao vivo. Era preciso estar cinco minutos antes de começar em sala, pois era este o momento da chamada. Mas, por que me sentia tão desmotivada a ir aos encontros? Será que sempre é preciso falar para estar participando? Não seria este um bom momento para apurar a escuta? Ouvir com atenção, levantar questões e refletir depois, em casa, ou levar isto para a escola, falar com outras professoras... não poderia ser também um caminho?

No segundo dia, um novo olhar. Claramente percebi o que me insultava. Na televisão, a apresentadora nos dizia:

Professoras, utilizem os nomes das crianças! Por que não elaborar uma chamada e afixar na parede da sala? Vocês poderiam classificá-los e separá-los por meninas e meninos...

Para ilustrar sua fala, a apresentadora traz um pequeno vídeo onde uma professora desenvolvia esta atividade com um grupo de seis crianças, todas uniformizadas, onde se podia ler, em suas camisas, o nome da escola. Uma escola particular de classe média alta. O que isto significa? É a ideia de que o que é privado é melhor que o público, cabendo ao segundo somente aprender com o primeiro? E que turma é esta com seis crianças? Onde estariam as outras 24 que comporiam a média de 30 alunos por classe de alfabetização? E, a questão mais incômoda para mim:

Será mesmo que os gestores da Secretaria de Educação (os “especialistas”) acreditam que o problema da não alfabetização das crianças de classes populares se

resume a uma questão de escolha de métodos e de procedimentos utilizados? Ainda se espera uma receita milagrosa plenamente eficaz?

Saí deste segundo encontro decidida a não participar mais. Cheguei na segunda-feira seguinte à escola e apenas disse à diretora:

- Não gostei da capacitação! Não quero mais ir!

Ela me falou:

- Mantenha a calma, você acabou de chegar, não é tão simples, há um investimento. Será preciso escrever uma carta explicando as razões para sua desistência em participar, lembre-se do seu estágio probatório, seria mais prudente frequentar, principalmente agora que já se disponibilizou. A situação é nova para todos nós...

Ainda assim, resolvi escrever a carta. Mas o que diria? E como? Poderia sofrer alguma sanção por parte da secretaria? Seria prudente me expor neste momento?

Reconsiderarei e optei por continuar frequentando o curso, criei táticas para sobreviver: faltei um dia, saí no outro para almoçar e não retornei... Em um momento, me animei: parece que houve uma reclamação coletiva sobre o exemplo utilizado no vídeo vir de uma escola particular. No encontro seguinte houve uma gravação bem bonita de uma professora que atua na escola pública, filmaram também a sala de aula; a filmagem era outra, muitas crianças, por vezes, todas falavam juntas... Algo mudou, mesmo que bem pouco. E certamente foi a força do coletivo que colaborou neste aspecto...

Como esta narrativa dialoga com as *reflexõesindagações* trazidas pela banca?

Ela me ajuda a pensar, a refletir sobre o vivido. Porque minha escrita é narrativa, e, emocionada, está repleta de situações vividas no cotidiano escolar. Então, quando me refiro ao GEPPAN e trago também outros modos de pensar a formação continuada é para marcar onde me incluo por prazer, diferente de onde sou incluída (por obrigação). Sou professora pesquisadora e narradora, sou esta que pensa, reflete e socializa as práticas e as angústias. Não sou um receptáculo com capacidade estimada, podendo, portanto, ser capacitada por alguém. Eu não me capacito. Eu me transformo no exercício diário do meu ofício. Isso porque, como diria Paulo Freire, a *minha resposta*

à ofensa à Educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores... (2011, p.66).

Por isso nos encontramos e narramos, não recebemos dinheiro para estar no GEPPAN, não existem três chamadas por dia, simplesmente porque nossa presença não nos foi imposta; é uma escolha consciente! Faz parte da nossa luta política! Estas são as nossas respostas! Esta pesquisa está inscrita neste movimento. E, para ser condizente com o que acredito, preciso defender uma metodologia de pesquisa centrada nas narrativas docentes, privilegiando os saberes compartilhados nos encontros do GEPPAN. Por quê?

Porque acredito que é na possibilidade da conversa que transformamos nosso relato em uma narrativa viva, um reflexo de nossas angústias, frustrações, felicidades, sonhos e utopias. Como nos mostra Carlos Skliar (2011):

Deveríamos prestar uma atenção mais escrupulosa às máscaras institucionais com que se pretende regular, administrar e desse modo destruir a conversa. Pois, se percebe o grande incômodo em relação aos simulacros de conversa que ocorrem, diariamente, no interior dessa linguagem pretensamente acadêmica.

Miguel Morey diz que toda conversa deveria desafiar esse “porque sou eu que digo” e o “você, o que diz?” para poder ser, justamente, uma conversa²⁵. Como se tratasse de um esforço por abandonar a ideia de que conversar é apenas um duplo monólogo de dois “eus” que sempre estão em paralelo e nunca se tocam, quer dizer, nunca se afetam, nunca se movem, nunca se quebram.

Eleger a conversa e as narrativas das professoras é perguntar, como nos propõe Miguel Morey (apud SKLIAR), “*E você o que diz?*”. Conte-me porque quero ouvir, quero aprender com sua experiência, quero partilhar com... Poder tecer outros fios discursivos, trançar outras malhas dialógicas, com um olhar que carrega consigo a utopia de uma formação outra. Por isso, a solidariedade. E, na busca por esta (a solidariedade) na minha ação investigativa, Boaventura de Sousa Santos (2011) tem sido um autor que muito tem me ajudado, nas “conversas” travadas com seus textos.

Aproximar-me das obras de Boaventura Santos foi uma oportunidade ímpar proporcionada ao longo dos nossos encontros. O olhar deste autor sobre as ciências

²⁵ Miguel Morey. De la conversación ideal. Decálogo provisional. In: *Pequeñas doctrinas de la soledad*. México: Editorial Sexto Piso, 2007, págs. 413-440.

sociais tem ajudado a ressignificar o meu. Todavia, tem sido preciso entender sobre os pilares sobre os quais se firma o paradigma científico moderno para saber os motivos de sua crise e a busca por alternativas a esse modelo científico.

De acordo com o referido sociólogo português, a modernidade ocidental tem se organizado por meio de uma tensão entre regulação e emancipação social, entre a experiência e as expectativas nesta/desta sociedade. No plano epistemológico, estaríamos diante de uma crise do pensamento hegemônico das ciências sociais, centradas em uma razão eurocêntrica e indolente. Para caracterizar esta crise, Boaventura utiliza-se de figuras de linguagem: metonímia e prolepse. Assim considera razão metonímia - a que toma a parte pelo todo e reivindica ser reconhecida como a única forma de racionalidade; e razão proléptica - a que engendra um pensamento linear no qual não é preciso pensar no futuro, pois o mesmo já estaria determinado, seguindo as ideias de progresso nos parâmetros capitalistas.

Esse seria um modelo de racionalidade totalitário, incapaz de aceitar qualquer forma de conhecimento que não se pautasse sob seus princípios, que não se encaixe em seus “modelos” aceitáveis: considera-se conhecimento científico o que pode ser quantificado, medido, mensurado (daí o lugar central da matemática na ciência moderna). Então, o conhecimento se pautaria na possibilidade de observação, quantificação generalização e redução da complexidade. Nesta lógica, acredita-se na neutralidade do fazer científico, na relação vertical e hierárquica entre sujeito e objeto de estudo.

E por que este paradigma da modernidade estaria em crise?

De acordo com Boaventura Santos (2011), tal paradigma se assenta em dois pilares: o da regulação e o da emancipação, cada um constituído por três princípios ou lógicas. O pilar regulação é constituído pelo princípio do *Estado, do Mercado e da Comunidade*. O pilar emancipação é constituído pelas três lógicas de racionalidade defendidas por Weber: a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e a racionalidade moral-prática da ética e do direito.

A emancipação ficou reduzida à racionalidade cognitivo instrumental, e a regulação foi reduzida ao princípio do mercado. A ciência convertida em principal força produtiva constituiu as condições determinantes que levou a emancipação moderna a render-se à regulação moderna.

Em seu livro “*A crítica da razão indolente*”, Boaventura (2011) nos explica:

A absorção da emancipação pela regulação - fruto da hipercientificização da emancipação combinada com a hipermercadoização da regulação -, neutralizou eficazmente os receios outrora associados à perspectiva de uma transformação social profunda e de futuros alternativos (p.57).

Esse autor salienta uma sensação de insegurança promovida por esta crise, pois, enquanto a regulação foi minada por uma contingência global e se tornou impossível, a emancipação tornou-se impensável. Aqui chegamos a um ponto crucial: a crise se torna um momento propício para refletirmos sobre nossas ações coletivas no mundo, pois, sob a alegação de progresso, seguimos destruindo a natureza e a humanidade, transformando diferenças em desigualdades, uma vez que este modelo de racionalidade não aceita qualquer forma de conhecimento que não se pautem em seus princípios metodológicos e epistemológicos.

No livro ao qual me refiro acima, Santos traz uma história muito interessante ao dizer que vivemos em sistema visual muito instável. Então, ao olharmos uma mesma figura, ora podemos ver um vaso grego branco recortado por um fundo negro ou podemos ver dois rostos negros de perfil, frente a frente, recortados por um fundo branco. Qual das imagens seria a verdadeira? Boaventura nos diz: ambas e nenhuma. Esta seria a complexidade e ambivalência do tempo presente: o cheio e o vazio, o sentido que se pode empregar e, ao mesmo tempo, negar. Isso porque o “real” não existe em si, dado a ser apreendido, mas é, antes, resultado da relação do sujeito com o mundo que o forja e que ele mesmo significa.

Certamente, o paradigma científico moderno e sua crise interferem no modo como fazemos pesquisa, pois vivemos a ambivalência de, por um lado, investirmos no desafio de praticar um modo outro de fazer ciência, em uma perspectiva mais horizontal e colaborativa, e, por outro, é preciso lembrar que fomos criados neste paradigma moderno e de alguma forma ainda trazemos reflexos deste pensamento sobre o que é fazer ciência e produzir conhecimento.

E, tal como o exemplo da figura, me pergunto: existe um só modo verdadeiro de produzir um saber acadêmico, científico? É possível pensar alternativas aos modelos existentes?

Em nossos grupos (GEPPAN e FALE) acreditamos que sim. Por isso insistimos na importância das *redes* também como espaço de construção coletiva de alternativas outras a esses modelos hegemônicos de fazer pesquisa. Rede como coletivo porque espaço de potência, mobilidade, pertencimento; obviamente, não sem conflito, tensão; porém, tensão como movimento, potência de crescimento.

Voltamo-nos ao cotidiano, às miudezas, porque, como defendido por Boaventura (2011):

É necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, pergunta que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer, mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade (p.59).

Não seria a conversa, lugar de cruzamentos intensos, lugar de inscrição coletiva e compartilhada, um importante *espaçotempo* onde as perguntas poderiam se inscrever? Perguntas simples, mas capazes de nos fazer refletir sobre o mundo e seu movimento, sobre o mundo e as escolhas que nele fazemos, como a realizada por Santos (2011, p. 59):

- Por que substituímos o conhecimento vulgar da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível para a maioria?

Acadêmicos, estudantes, pesquisadores e professores temos o hábito de refletir sobre o próprio conhecimento, suas consequências e seus usos? Ou apenas retransmitimos alguns conhecimentos sem atentarmos para a complexidade desta tarefa; para a importância de refletirmos sobre o ato de produzir conhecimento e sobre os sujeitos que o produzem? Poderia um conhecimento ser transmitido de um para outro e ainda assim permanecer inalterado? Se voltarmos ao modelo de capacitação utilizado pela atual gestão na Secretaria de Educação, ao qual me referi neste capítulo, caberia ainda perguntar quais as consequências de tratarmos o conhecimento como um objeto, uma mercadoria a ser apreendida?

No texto intitulado “Construir compreensões”, MOYSÉS, GERALDI e COLLARES (2010) nos dizem que tratar o conhecimento como objeto de trocas faz privilegiar as técnicas, mas sem discutir o como, a historicidade de sua produção e as

relações de força aí existentes. Ou seja, apreender as técnicas, as regras sem saber as lógicas em que tais regras se fundam. De acordo com estes autores, a própria academia transforma teoria e prática em objetos estanques, distintos e separáveis, como se as práticas cotidianas pudessem se reduzir somente a um espaço de aplicação das teorias. No entanto, ainda os autores ressaltam que:

Para aplicá-las com sabedoria, isto é, para descobrir nas situações suas propensões, flexibilizando, inovando e criando estratégias de acordo com as situações concretas, é necessário saber, ter construído seu próprio conhecimento com a sensibilidade para perceber o que ocorre a cada momento. Saber implica disponibilidade para enxergar e respeitar o outro, com todas suas diferenças. Há que haver a sabedoria de saber fazer. Aí teoria e prática não mais competem entre si, exibem-se inseparáveis (p.55).

As palavras destes autores convergem com o que pensamos e praticamos no GEPPAN: a partir de questões oriundas das práticas escolares, das nossas vidas cotidianas, buscamos as teorias, não para dar receitas, mas para dialogarmos, para construirmos e reconstruirmos nossos saberes e fazeres, para também por sob suspeição alguns conhecimentos, para alinhavarmos nossas redes e teias, professoras-pesquisadoras que somos, na arte-tapeçaria de compor novas urdiduras, com imagens e sentidos outros para o desafio de *aprenderensinar*. Isso porque a vida cotidiana é heterogênea e coloca demandas distintas e, por vezes, precisamos dar respostas imediatas sem nos determos inteiramente – nesse momento, do imprevisível e imediato, muitas vezes nos traímos, porque inacabadas e em construção: daí a importância de nossa auto e alter formação: as redes sempre nos soma para mais!

O que fazemos então no GEPPAN, qual a riqueza destes encontros e das nossas conversas?

No GEPPAN, podemos concentrar nossas atenções e energias para as questões postas, determos nossos olhares, narrarmos nossas vidas e registrarmos nossos relatos. Por vezes, o assunto nos toma de tal forma que falamos quase ao mesmo tempo. Experimentamos a incerteza e o caos, até que chegamos ou não a consensos parciais. Para Morin (1996) a existência do sujeito está ligada ao princípio de incerteza. O autor assim descreve:

Quando falo, ao mesmo tempo que eu, falamos “nós”; nós a comunidade cálida da qual somos parte. Mas não há somente o “nós”; no “eu falo” também está o “se fala”. Fala-se, algo anônimo, algo que é a coletividade fria. Em cada “eu” humano há algo do “nós” e do “se”. Pois o eu não é puro e não está só, nem é único. Se não existisse o se, eu não poderia falar (p. 54).

É esta percepção de sujeito inacabado que podemos estender ao conhecimento, também como inacabado, em constante processo de construção, sendo sempre particular e ao mesmo tempo coletivo. No momento dos encontros, tornamos coletivas experiências individuais, nos distanciamos do fato em si, particular, para discutirmos sobre o próprio gênero humano e, a partir de outros olhares e intervenções, podemos *transformar nossa inteira individualidade humana, o homem inteiro que intervém na cotidianidade, em homem inteiramente.* (MOYSÉS, GERALDI e COLLARES (p. 57).

Talvez este seja o desafio do conhecimento: estar na vida cotidiana, reestruturá-la, melhorá-la; existindo para a maioria das pessoas, tornando(nos) homens e mulheres inteiramente. Como Foucault diz, na epígrafe, conhecer e saber para encontrar nossos (des)caminhos e, nesse movimento, recompormos nossos (des)limites, sempre na coletividade que, entre muitos, nos faz únicos, porque da unicidade do outro também fazemos parte: é o princípio da *outredade* de que fala Freire (1996) – sou no outro à medida que ele é em mim, isto é, inexistente o ser humano que não seja em comunhão e em interlocução com muitos outros.

Por entender a responsabilidade da produção de conhecimento, que não deve ter um fim em si mesmo, escolhemos para esta ação investigativa o método da pesquisa-ação, por acreditarmos ser o método que melhor coaduna com o princípio por nós defendido, qual seja: o de perceber o outro como sujeito e não assujeitado. Para ANDERSON e HERR (2010):

La investigación-acción requiere una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión. Los resultados de un ciclo de investigación sirven como punto de partida para el siguiente, y el conocimiento que se produce es relevante para la resolución de problemas locales y el aprendizaje profesional de los docentes/investigadores. Cuando se hace en equipo, la investigación-acción puede también resultar en aprendizaje organizacional (Aygres e

*Schon 1978) y, desde perspectivas más radicales, producir transformación social*²⁶.(p.49)

Muito do que conversamos e escrevemos, no GEPPAN, tem se traduzido em transformação e melhoria nas/das práticas sociais cotidianas dos sujeitos envolvidos neste grupo. É na parceria, no apoio do grupo, que conversamos, nos questionamos, enfraquecemos algumas crenças e fortalecemos outras e, diante de tantas vozes, as minhas próprias e as das pessoas que compõem o grupo. Diante desta complexidade é preciso esclarecer finalmente como entendo esse papel que agora desempenho de escritora da dissertação, apesar de estar consciente de que:

Cuando escribimos de forma narrativa nos convertimos en “plurivocales”. El “yo” puede hablar como investigador, como professor, como hombre o mujer, como comentarista, como participante de la investigación, como crítico narrativo o como constructor de teorías (CONNELLY y CLANDININ, 2008, p.41).

Do meu ponto de vista, sempre nos colocamos naquilo que fazemos, motivo pelo qual penso: as múltiplas vozes que trago se apresentam a todo momento, de forma que esta escritura se inscreve como parte do aprendizado possibilitado na e pela convivência com as professoras participantes do GEPPAN - e na possibilidade mesma desta escritura, ação, aliás, que demandou muitas horas de filmagem, de fotos, de narrativas transcritas e de trabalho efetivo. Assim, no próximo capítulo, onde trago nossas conversas, a preocupação central é ouvir e aprender com as vozes dos sujeitos participantes, pois, de acordo com Connelly e Clandinin (2008):

La cuestión de quién es el investigador y quién el professor se convierte en poco importante, ya que mientras vivimos, contamos, y re-contamos nuestra vida de investigación en colaboración, confianza, y relación.... (p.43).

Na perspectiva dos estudos com os cotidianos, articulada ao enfoque da investigação-ação, não posso pensar esta pesquisa senão como uma ação multidimensional, polifôncia, plurissêmica. Somos, investigadora e professoras, sujeitos encarnados, investigadoras dos cotidianos que tecemos e nos tecem. Por isso uma metodologia

²⁶ Grifo meu.

plurivalente, compartilhada, enovelada por muitos fios e pessoas. Por isso a preocupação com a horizontalidade: não buscamos um conhecimento novo, mas uma nova forma de tecer conhecimento, desafio que nos coloca Boaventura Santos (2010).

IV – CONVERSAS NARRADAS, NARRATIVAS CONVERSADAS...

*As palavras são portas e janelas. Se debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo... Escrever é dividir-se.
Bartolomeu Campos de Queirós*

Começo a escrever este texto indagando sobre a leitura e possibilidades de somar-nos ao mundo... Imediatamente lembro-me do Fernando Veríssimo na FLIP, feira literária que ocorria em Parati. Após sua apresentação, houve um momento para conversarmos com o autor e, enquanto os jovens faziam perguntas sobre como era escrever e que métodos ele utilizava, em meio ao movimento das questões, Gaudêncio Frigotto fez a seguinte pergunta:

- *Você sabe ler?*

Veríssimo riu e respondeu:

- *Se por ler você entende juntar as letrinhas, nisso eu sou craque, mas se por ler você entende interpretar o mundo, eu não tenho certeza se eu sei ler.*

Este é o impasse no qual me encontro. Imbuída da tarefa e do desafio de trazer conversas ocorridas em nossos encontros, me pergunto: serei boa leitora? Conseguirei interpretar os olhares cúmplices, as entonações, as nuances das falas? Mas esta não seria uma função e uma característica do próprio GEPPAN, a de me ajudar a ler o mundo? Não seria este também o papel da escola? O de interrogar nossas certezas para saber como estamos lendo a realidade? Porque somos professoras e participamos de um grupo formado por docentes, a escola é sempre foco de nossas conversas... Na angústia, na tristeza, mas também no riso e na alegria que nos move adiante em nossas escolhas.

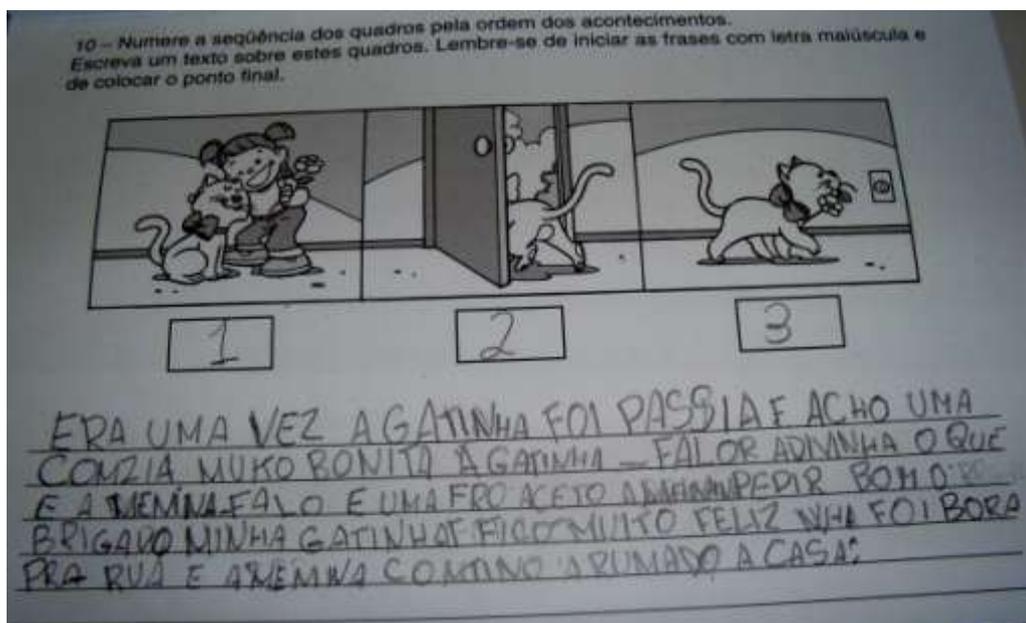
Assim, começo essa leitura de mundo, com a ajuda de Kátia Ferreira...

Era dia 15 de maio de 2010. Foi a primeira vez em que eu participava do GEPPAN. Após uma breve apresentação de todas/os, a conversa começou a ser tecida acerca de nossas funções - o que cada uma fazia, onde trabalhávamos. Neste momento, Kátia começou a relatar uma situação vivida em 2009. Era uma fala tão emocionada que imediatamente as pessoas solicitaram a ela que deixasse registrado, no blog do GEPPAN, sua narrativa, a qual trago agora:

Decidi escrever esse texto quando me deparei com uma situação que me incomodou na escola em que trabalho. Era novembro de 2009 e a prefeitura propôs uma

avaliação dos alunos com idade avançada para a série que cursavam, objetivando incluí-los num desses projetos de “realfabetização” ou “aceleração”, não me recordo o nome ao certo. Enfim, alguns alunos meus foram selecionados para fazer uma prova e entre eles estava Talita. A coordenadora pedagógica da escola os levou para uma sala e aplicou a prova. Alguns dias depois me procurou e revelou sua preocupação com o desempenho de Talita. Nesse momento analisamos a produção textual desenvolvida pela aluna na avaliação.

A princípio um texto confuso, com erros ortográficos, sem pontuação. A coordenadora externou sua preocupação em aprovar Talita diante daquela produção, embora soubesse que de acordo com meus relatos sobre o desempenho de Talita no dia a dia em sala de aula, não houvesse nenhuma dúvida em aprova-la. Sugeriu que talvez fosse melhor incluir Talita no tal projeto proposto pela Secretaria de Educação



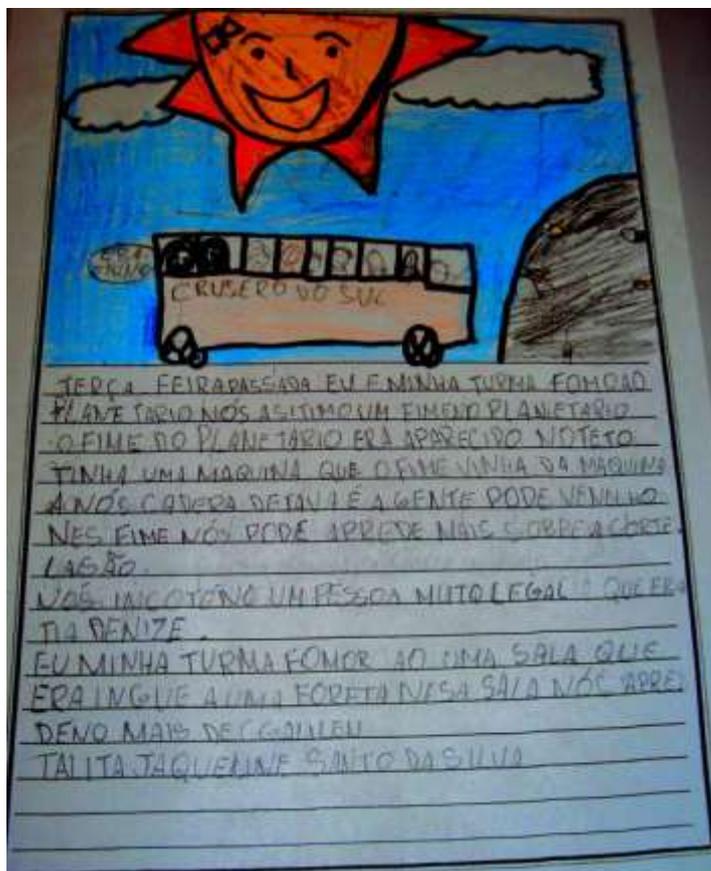
Aquela situação me incomodou e mostrei a coordenadora um texto produzido por Talita em sala de aula após o passeio ao planetário do Rio Janeiro, visita que aconteceu em função do Projeto Sistema Solar que vinha sendo desenvolvido pelo grupo. Nesse texto Talita revela um pouco do que viveu nesse espaço, suas impressões, o que aprendeu.

Ao comparar os dois textos muitas questões poderiam ser pensadas, contudo me detive na questão do significado e da motivação no ato de escrever. Duas produções tão diferentes reafirmam que a produção de texto não deve ser vista como uma atividade abstrata onde se valoriza somente a sua estrutura composicional mas como atividade discursiva e sendo assim é importante que a aluna tenha o que dizer.

Geraldi (1995 in Carvalho) nos diz que os alunos devem ser “locutores efetivos” e para que isso aconteça algumas condições são importantes: a de que o aluno tenha o que dizer; que este “tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”, “que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”.

Então volto ao texto da avaliação e percebo que Talita até se esforça e cria a partir da imagem apresentada: propõe um diálogo entre as personagens, embora não domine essa forma textual, vai além quando diz que a menina estava arrumando a casa quando a gatinha chega, comenta a alegria da personagem... Apesar do esforço, o texto é confuso. Me pergunto então que sentido teriam aquelas imagens para Talita? Percebo

que pela forma que numerou Talita não entendeu a proposta. O segundo texto, ao contrário, revela os detalhes da cúpula do Planetário, fala da cadeira que deita, fala do encontro com a ex-professora, fala de Galileu. Uma produção cheia de sentido. Motivada pela visita, Talita tem o que dizer e razões para dizer. Seu texto é fruto de algo vivo, repleto de significados. Dois textos tão diferentes me fazem pensar que a produção textual não deve ser vista como uma atividade que visa apenas avaliar modelos exemplares de texto. Devemos conceber o texto como uma prática discursiva. Talita, de forma espontânea expressa o que viveu e usa a escrita e o próprio desenho como forma de diálogo. Vejo a proposta de ordenação de imagens para posterior produção de texto como algo desprovido de sentido e questiono como esse material poderia ser usado para avaliar Talita? Em meio a tantas questões que precisam ser discutidas na escola, o acontecimento relatado me levou a refletir que temos que repensar as propostas de produção de texto sugeridas para os alunos. Seriam propostas significativas? Como exigir que as crianças escrevam do nada?



O que esta narrativa pode nos revelar? Possibilita-nos repensar em práticas desenvolvidas na escola? Por que, apesar de Kátia defender Talita, é a coordenadora quem se responsabiliza pela avaliação? Precisamos, sempre, de outro que legitime o que o docente está dizendo? Por que, na ação avaliativa, a coordenadora não considerou as produções textuais cheias de sentido e realizadas em sala de aula? Será este um fato

isolado de uma escola ou é uma prática comum? O que essas nuances da relação nos dizem sobre práticas escolares corriqueiras?

Exercendo a profissão docente há mais de 12 anos, posso dizer que se trata de uma prática comum já experienciada por muitos professores e professoras, tão comum que até parece natural, mas, de repente, vem a criança...

Talita não corresponde ao esperado. Esforça-se, mas se confunde e, nessa sua confusão, mais do que escrever, faz uma denúncia, porque precisa de interesse e vivência para escrever. Também Kátia, sua professora, não precisa de vivência para escrever? E se, durante o GEPPAN, lhe fosse solicitada a produção de um texto cujo tema fosse “práticas escolares”, redigiria algo tão emocionado? Teria a mesma facilidade em escrever? Relendo sua primeira frase, penso que não seria a mesma coisa, pois Kátia começa seu texto explicitando as razões que a levaram a fazê-lo. E eu, também não precisei vivenciar esta história compartilhada em grupo, para iniciar esta escrita?

Por estes motivos, precisava começar minha leitura de mundo com a ajuda de Kátia e Talita, com seus ensinamentos, pois, como nos diz Enríquez (2004):

(...) Es desde la práctica, entendida como síntesis de pensamiento y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboquen en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimiento efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico es lo que va a permitir la aprehensión profunda de la compleja e cambiante realidad educativa (p.3).

É preciso estar implicada com o nosso ofício diário e com o processo de construção do conhecimento para percebermos e nos posicionarmos em nossa prática. Foi exatamente o que Kátia fez: mostrou outra produção de Talita, defendeu-a por acreditar no potencial expresso pela estudante em outras ocasiões. E, quando a defende, denuncia e se posiciona contra tal prática; mais que isto, reflete sobre a importância do prazer e do interesse que nos instiga a aprender.

Não sei quantas interpretações deste episódio são possíveis, acredito que muitas, porém a mim traz uma questão essencial, porque epistemológica: uma questão sobre a função do professor. Se compreendo os estudantes com os quais trabalho como sujeitos curiosos, interessados, devo me questionar sobre os motivos que levam muitas crianças a fracassarem na escola. Estará sendo a escola um ambiente rico e estimulador? Um

ambiente prazeroso? E eu, como professora, qual a minha função? Transmitir conhecimento ou convidar as pessoas, estudantes com os quais trabalho, convivo e estabeleço laços de amizade, a buscarem o conhecimento, a entenderem a beleza e a felicidade que é poder deixar sua marca no mundo através de suas ações responsáveis de quem, através do conhecimento, conseguiu entender de si, de sua condição social, de sua vida e que, por ter ampliado seu conhecimento, é capaz de fazer escolhas mais refletidas?

É possível ao professor e a professora terem noção da abrangência de suas ações? Do quanto nossas atitudes e posturas interferem na vida do outro? Penso no que pode ter representado, para Talita, a aprovação, o olhar e as palavras de Kátia refletidos na sua atitude, na defesa pela aprovação da estudante. O implícito que se desvela nesta narrativa é um apoio, como quem diz:

- Vai Talita, você tem potencial, eu acredito e confio em você!

Quantas Talitas gritando por socorro haverá em nossas escolas? E quantas Kátias? O que fez Kátia atentar para Talita? De que modo podemos exercitar nossa atenção para ter noção do grupo, como um todo, mas também de cada criança individualmente? Temos uma noção de como nos comportamos em sala de aula? Às vezes, na correria da vida, paramos a fim de nos percebermos? De notarmos o modo como estamos atuando? O que nos influencia? Por que fazemos de um jeito e não de outro? O que influencia nossas escolhas? Existe espaço, em nossas práticas, para escutar o que as crianças falam? O que revela a fala das crianças? Consideramos estas falas em nossas opções pedagógicas?

Estas perguntas me remetem a um encontro do GEPPAN, ocorrido em 25 de agosto de 2010, quando nos propomos a pensar sobre trabalhos que são realizados em alfabetização e na educação infantil, com projetos pedagógicos. A ideia era de que cada participante do grupo socializasse o que estava fazendo cotidianamente com as crianças. Neste momento, Laís começou a falar dos projetos pedagógicos realizados em sua sala de aula: o primeiro sobre a Copa, já concluído, e o segundo sobre eleições, o qual acabara de iniciar... Acredito ser importante deter o olhar sobre este último...

4.1 Caramba! Quebrou todo o projeto!

Laís compartilha seus fazeres e saberes pedagógicos, nos mostrando o projeto desenvolvido com o grupo de crianças (idades variando entre 4 e 5 anos) com o qual trabalha, sobre a Copa do Mundo. Animadamente nos conta sobre as atividades: uma maquete reproduzindo um campo de futebol, um mapa mostrando os países do mundo, uma tabela marcando os jogos e tudo mais; tratava-se de um projeto o qual Laís já havia apresentado em um dos encontros do FALE. Ao final de sua apresentação, no grupo do GEPPAN (25/09/2010), Laís nos diz:

- Este projeto já foi; agora nós estamos no projeto “Eleições 2010” e quando estiver pronto eu vou trazer para vocês também.

A ideia das eleições eu, particularmente, escolhi, ao invés de apresentar só os candidatos externos, esse foi o início do projeto... Eu fiz uma roda com eles e perguntei se eles sabiam o que eram eleições... Foi muito engraçado, eles começaram a falar várias coisas que não tinham nada a ver, mas depois foram falando alguns nomes de candidatos e chegaram a alguns conceitos. Então, eu defini com eles que eles seriam os candidatos e eles escolheriam quem votaria para deputado estadual, deputado federal, governador, senador, presidente, dentro da escola. E aí eu parti do mapa plano para dar o conceito de presidente - o que é, o que faz; senador - o que é e o que faz; governador - o que é e o que faz, mostrar lá as esferas de cada um. Para pensar essa coisa macro e micro e fiz a lista de candidatos, fui fotografando tudo.

E aí nós fizemos já os santinhos com a foto de cada um deles, com o número que eles escolheram para a votação. Fizeram os cartazes maiores, que eles iriam espalhar pela escola. Eles iriam panfletar de sala em sala como candidatos, porque aí eu quero envolver a escola toda.

Quando eles começaram a sair, já começaram a gravar a propaganda eleitoral dentro da escola, o que eles escolheram e o que iriam defender para fazer dentro da escola. Então, para ser deputado federal aqui na escola... mas para quê?

Em meio à explicação da Laís, Kátia pergunta:

- Mas Laís, com qual objetivo? Buscar alguma representatividade para os alunos dentro da escola? Eles já têm alguma?

Laís diz:

- Ainda não, a diretora acha que eles são muito novos para isso.

Kátia insiste:

- Mas eu percebo que na Educação infantil, você não consegue se manter muito em um projeto. De repente, o assunto já acabou, alguém pega um boneco e vai cada um para um lado... Ou era a turma com a qual eu trabalhava, não sei, mas em grupos com crianças maiores, a gente conseguia se manter mais no projeto e aprofundar com mais propriedade...

Laís responde:

- Assim, o que é que eu procuro fazer: tudo que eu apresento ali, eu primeiro faço na roda de conversa, todo dia eu faço, é a rotina. Primeiro se discutem os assuntos gerais ali. Então, quando eu estabeleci eleições, o meu primeiro passo foi esse: a discussão sobre o que era eleição, no quadro, fazendo um mapeamento sobre o que é país, estado, município, governador, presidente... Tudo isso na roda.

Quando eu parti para as atividades de mesa, que aí eu tenho que separar em mesas porque eu não consigo trabalhar com o grupo todo (...), o primeiro dia eu sai dessa discussão e fui para mesa discutir sobre o santinho. Como é que faz? Tem nome? É só foto? Não. É só número?

Dina, então, pergunta:

- Você fez com eles sem nenhum modelo?

Laís:

- É sem nenhum modelo, eu tenho um aluno fantástico que ele puxa essa discussão. Eu estava lá falando: já viram aquela pessoa que fica na rua distribuindo o panfleto sobre candidatos?

Então meu aluno fala assim: Não, não, não!

E eu pensei: Caramba! Quebrou todo o projeto! Com um não, não desses!

Aí ele falou: Não, eles não estão lá para isso! Eles estão lá para ganhar dinheiro! Eles trabalham de segunda à sexta e na sexta-feira eles ganham R\$100,00.

Kátia, desculpando-se pela insistência, esclarece que não entendeu ainda o objetivo do projeto. Nesse momento, Laís começa a falar sobre seu projeto de monografia, de estudar o que está acontecendo na realidade, fora da escola e trazer este assunto para dentro da escola.

Como os encontros do GEPPAN, de um modo geral, acontecem sábado à tarde, após o encontro do FALE, Carmen, inicia sua fala retomando um episódio ocorrido no FALE (25/09/2010), no qual Margarida apresentava um projeto sobre meninos cozinheiros. E disse:

- Vou trazer algumas questões para pensarmos, aqui... Enquanto Margarida se apresentava hoje pela manhã, à medida que ela ia narrando, ficava claro como foi que o projeto surgiu e foi ganhando força e ganhando vida. Se a gente volta ao ano passado, a gente lembra da Denise e da Kátia, em outro FALE, apresentando um projeto sobre cobras. Como surgiu? Por que apareceu? E eu me lembro até hoje delas dizendo: “Foi a primeira vez que nós duas perguntamos para as crianças assim: sobre o que vocês querem estudar? O que vocês querem saber?” Foi um marco a partir daí!

Eu me lembro da Ana Paula narrando, em outro FALE, como começou o projeto insetos, que durou dois anos! E aí eu acho que algumas questões são

legais para a gente pensar; lógico que o trabalho que a Laís vem fazendo com as crianças, o projeto Copa, o projeto Eleições... Quer dizer nós professores somos incríveis; a gente vai buscando e criando sentidos variados para o trabalho que a gente faz. As crianças são maravilhosas porque é preciso pensar: todos os alunos compram a ideia que a gente traz para eles? Todos eles se interessam pelo que a gente escolhe para eles?

No projeto Copa do Mundo, você, Laís, vem dizendo que o aluno que faz estágio traz como tema olimpíadas, mas aí você diz: eu acho que olimpíada no mundo acontecendo a Copa não iria dar certo... E você sugere Copa e as crianças são danadas de boas, né? Porque elas são muito abertas, elas vão embarcando, mas aí a proposta que eu faço aqui é pensar concepções e epistemologias que são constitutivas de um trabalho com projeto. O que vamos tendo que abrir mão e tendo que incorporar para trabalhar com projetos, porque essa discussão com trabalho com projetos, como toda discussão, traz um modo muito aprendido de trabalhar com projeto que eu acredito que aqui no grupo de pesquisa, e eu vou dizer com toda clareza, isso não quer dizer que o trabalho que foi feito por Denise e Kátia até o dia do projeto Cobra não fosse interessante, não quer dizer que o trabalho que a Laís faz não é interessante, que o trabalho da Margarida faz e que eu já fiz não sejam interessantes, não é isso, mas é para aqui no grupo de pesquisa, irmos intensificando essa possibilidade de interrogar e desnaturalizar, e aí acredito que cabem algumas perguntas com os nossos modos aprendidos de trabalhar com projetos:

Quem decide o projeto?

Quem decide o que fazer?

Como esse projeto vai ganhando vida?

Quem decide quando começar e quando terminar?

O que entra em um projeto?

É preciso se perguntar, porque a nossa prática é muito rica! Eu acho ótimo que a Laís traga para a gente pensar, porque tem algumas coisas que ela vai dizendo assim: “Quando eu estabeleci eleições... Quando eu parti para a mesa... Não, não, não!”.

E aí ela pensa: “Caramba! Quebrou o projeto!”

O que quer dizer esse “Caramba! Quebrou o projeto”?

Como é que um projeto pode ser quebrado na fala do professor? Quando se está pensando um projeto como acontecimento ou quando já está pensado como um projeto mais ou menos elaborado e existe uma possibilidade da criança se mexer, mas essas fronteiras já estão mais ou menos delimitadas? É só para puxar a discussão...

Transcrevo este trecho em destaque pelas múltiplas possibilidades de leitura que o mesmo me permite fazer. Começo a pensá-lo em três vertentes (na minha prática, na

situação vivenciada, e nas crenças subjacentes às posturas praticadas ali no grupo) que, embora a princípio possam parecer distintas, acabam se entrelaçando...

Primeira vertente: a minha prática

Eu estava presente neste dia e, enquanto essa discussão acontecia, pensava no que havia de errado na prática apresentada. Era erro? E, voltando à minha trajetória como professora e coordenadora de escola de Educação Infantil, me lembro das longas reuniões de professores ocorridas para pensarmos o projeto anual da escola. Tudo muito democrático, decidido em equipe... Democrático? As dúvidas começam a surgir...

Nesta experiência, não havia a possibilidade de termos projetos variados: pensávamos um único projeto para a escola toda e definíamos o que faríamos por semanas, meses e bimestres. Ao final da reunião, eu ficava encarregada de organizá-lo e distribuí-lo para todas as professoras. Por que fazíamos assim? Não posso responder pelas professoras, mas, estando na coordenação pedagógica da escola, este acordo cumpria várias funções importantes:

- 1- Eu acreditava que conseguiria saber sobre o percurso seguido por cada professora;
- 2- Este modo de fazer me dava uma confortável sensação de controle;
- 3- Justificava meu trabalho frente à direção: era a peça chave organizadora, como um maestro em um concerto;
- 4- Possibilitava explicar sobre todo o trabalho que seria desenvolvido ao longo do ano para os responsáveis pelas crianças, assim eles também poderiam exercer o controle, perguntar para as crianças o que estavam produzindo na escola e acompanhar o trabalho desenvolvido.

Tudo interessante e justificável, os temas escolhidos versavam sobre artes, leitura e sustentabilidade, com títulos também interessantes. Um ano foi “Arte por toda parte”; no seguinte, “O mundo que temos e o mundo que queremos” e assim por diante. Tudo muito organizado, com prazo para iniciar e terminar. Quando as crianças chegavam das férias, já encontravam uma escola decorada, com indícios do tema que seria trabalhado no projeto daquele ano.

Então, o que estava errado na fala da professora, no projeto apresentado? A princípio, pensei: fez uma escolha ruim. Eleições para crianças de quatro a cinco anos?

Ficou muito distante do cotidiano deles! Elaborar santinhos, fazer campanha na escola, entender a função de cada cargo - presidente, senador, deputado estadual e federal... Que chatice! Pensei: se eu fosse criança, não iria querer discutir isso!

E então o clique, o pensamento modificador: se fosse criança, o que eu gostaria de estudar? Como saber sem perguntar para elas? Sem consultar as partes interessadas?

Voltando à prática desenvolvida por nós na escola... As crianças eram/são questionadas? Havia/há possibilidade efetiva de modificarmos o rumo de um projeto a partir dos questionamentos ou opiniões das crianças? Ou, tal como a diretora de Laís, acreditávamos que eram muito pequenas para isto? E, voltando às perguntas de Carmen: *que concepções e epistemologias são constitutivas de um trabalho com projeto? O que vamos tendo que abrir mão e tendo que incorporar para trabalhar com projetos?*

Perguntas difíceis de responder. Fui para casa sem respostas, mas inquieta e, no momento de escrever sobre nossos encontros do GEPPAN, no ato de transcrever as falas e rever o vídeo, fui pensando em buscar respostas. Então lembrei de um texto de Dora Fried Schnitman (1996), no qual a autora diz:

A ciência não é um tipo de tarefa impessoal, dedutiva. Há problemas de seleção, de ênfase, e isto também orienta nossa atenção. O que pode fazer com que a ciência questione, interrogue o mundo, e o maravilhoso é que nesse diálogo com a natureza se criam novas perguntas e novas respostas. As respostas não são, mas sim emergem. A ciência é uma aventura humana (p.272).

Parafraseando Dora Schnitman, acredito que o conhecimento é uma aventura humana, e que aprender não é tarefa impessoal, dedutiva. Nossa ação é orientada também por nossas escolhas. Onde detemos nossa atenção? Onde aprendemos este modo de fazer Educação? Que respostas, emergentes agora, não puderam emergir antes? Para onde nos conduzirá este diálogo?

Segunda vertente: da situação vivenciada em grupo...

Foi aberta uma discussão, mas as questões levantadas, estava claro, provocavam incômodo na professora que apresentara seu trabalho para o grupo. Ao final do

encontro do GEPPAN, saímos juntas da Urca (local onde estávamos) e, no caminho, Laís me falou do seu desapontamento e do quanto estava se sentindo criticada.

A professora sentia-se incomodada pela postura do grupo; eu me sentia incomodada pelas reflexões suscitadas. E o restante do grupo? Como as pessoas perceberam aquele encontro?

Certamente, não apenas para nós duas aquele encontro se constituiria experiência. Aliás, interessante notar o quanto os encontros e as tensões se fazem formativas para o grupo, para aquele que narra e se vê problematizado porque ele precisa realizar um movimento de deslocamento, com a necessidade de (re)pensar a prática a partir de um lugar outro, mas também para o próprio grupo, o qual, a partir da narrativa do outro e do conflito estabelecido, precisa rever não só ancoragens teórico-epistemológicas, mas modos de lidar com o outro. Sobre este formação realizada em grupos e sobre a necessária relação entre o saber e a experiência, nos fala Domingo (2011):

(...) Si nuestro interés no es el de disponer de conocimiento sobre un tema, sino que estamos implicados en una tarea que nos requiere ponernos en juego; y ponernos en juego lo hacemos nosotros: yo, tú; esto es cada uno, cada una, desde su especial forma de ser, su especial forma de entender, desde su disposición, desde su subjetividad, desde su singularidad. Una tarea que además no solo depende de nuestro ponernos en juego, sino de lo que ocurre en la relación, en el encuentro con otros y otras, algo no determinado, no determinable, a no ser que en esa relación se pierdan las cualidades del sentido educativo (2011, p.24).

É preciso se dispor ao diálogo, o que nem sempre é tarefa fácil. Ao expormos nossas práticas profissionais, expomos também nossos valores, nossa visão de mundo e nossas referências teóricas - explícitas ou implícitas. O desconforto de uma pessoa causa marcas no grupo todo, nos afeta, ainda que de maneiras distintas, e nos obriga a nos olharmos nas nossas diferenças e pormos em jogo os modos aprendidos de fazer. A situação nos exige reinventar o olhar e nos determos nas singularidades. Esse estado desconfortável é, para Domingos (2011), uma das qualidades do sentido educativo.

Essa última frase me fez parar a escrita, o que também é a beleza do ato de escrever – continuar e parar, seguir, pausar, retomar... Quando narramos, aprendemos sempre um pouco mais... *Qualidade do sentido educativo...* repito em voz alta e imediatamente me pergunto: o quanto as nossas salas de aula nos surpreendem? O ensino que praticamos por vezes nos deixa desconfortáveis? Nós, professores e

professoras, nos colocamos em jogo? Estamos disponíveis ao inesperado? O que é o inesperado em sala de aula? Uma chuva que inunda a escola e impossibilita o trabalho? Uma borboleta que entra pela janela e precisa de nossa ajuda para sair da sala? O inesperado pode se transformar em aula? E nos grupos de formação, como lidamos com o desconforto? Tentamos escamotear ou o assumimos como princípio de formação?

Preciso confessar que meu primeiro ímpeto foi escamotear a situação, na primeira versão deste texto busquei tratar de outros assuntos e foi preciso que Carmen Sanches perguntasse:

- Você não está investigando a experiência de formação vivenciada por esse grupo de pesquisa? Não sabe que as tensões e os conflitos estão presentes neste processo? E por que não enfrenta a discussão?

Ah, as perguntas! Insistentes, persistentes, incômodas, mas, acima de tudo, desafiadoras! Para Domingos (2011), *la pregunta es que nutre nuestra posibilidad y disponibilidad al encuentro educativo y que este pueda ser vivido como una experiencia.*

Essa semana, ouvi um relato de uma amiga que havia sido bombardeada por perguntas feitas pelo seu filho de oito anos. Já era tarde e as perguntas versavam sobre o futuro da humanidade, a vida e morte, a existência de vida em Marte e sobre casas feitas de gelo. Um pouco cansada e sem as respostas, a mãe buscou findar a conversa dizendo:

- Filho, é assim mesmo. A cabeça da gente pensa várias coisas ao mesmo tempo, todo mundo é assim. Agora se acalma e vai dormir.

Já deitada, a criança insiste:

- Sabe, mãe? É que eu acho que dentro da nossa cabeça deve ser como um quebra-cabeças, mas às vezes eu acho que em algumas pessoas as peças se encaixam mais do que nas outras e na minha hoje não se encaixa nada!

Uma criança de oito anos foi quem, para mim, melhor traduziu o poder das perguntas. Às vezes, a situação se torna desconfortável ao ponto de acreditarmos que não vai encaixar. E o que significa encaixar? Novamente, sou traída pelo desejo de explicações e proposições das quais tenha segurança para defender. Sem querer - e com dificuldade para assumir o desejo persistente de controlar e buscar quantificar as experiências -, vejo-me traída pelas perguntas, que me exigem novos encaixes? Talvez não, mas certamente me exigem outros olhares! Um novo saber!

Terceira vertente: Crenças subjacentes às posturas praticadas no grupo...

No início deste capítulo, me questiono se serei boa leitora de mundo, logo após trago a experiência vivida no GEPPAN e indago se este grupo de formação não teria também esta função, de nos ajudar a ler este mundo, interrogando nossas certezas... Carmen fez as perguntas, não simples perguntas, mas aquelas ditas por Dora Schnitman: *tipos de interrogantes que abrem as áreas flexíveis das crenças à possibilidade de desconstrução* (1996, p.293).

Desconstrução, incerteza e falta de controle. Novamente essas difíceis questões retornam... Abro um diálogo com os autores, busco o significado da palavra projeto e eis a fala de Moacir Gadotti sobre o assunto:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (1994, p.579).

O autor nos fala de quebrar um estado confortável e arriscar-se, passar um período de instabilidade e conseguir uma nova estabilidade, mas para isso precisa haver uma ruptura. Quando penso nos projetos elaborados por nós, na experiência descrita acima, me pergunto: havia rupturas? Passávamos por instabilidade? Ou apenas mudávamos o tema anual, mas não a forma, o modo de fazê-lo? Quem eram os autores e atores dos projetos?

Certamente eu, Laís e tantas professoras e professores temos modos aprendidos (e apreendidos!) de fazer projetos muito próximos... E agora percebo que a incoerência não está na escolha do tema, mas na escolha do modo de fazer, de elaborar. Um modo excludente e vertical, pensado sobre e não com as crianças. O incômodo advém da perplexidade de perceber um equívoco, o qual, segundo Morin (1996), refere-se a um paradigma dominante – e ainda hegemônico – que tem subsidiado nossa formação; portanto, um paradigma encrustado em nós; paradigma que nos leva a reduzir, a simplificar, a ocultar os grandes problemas e crer, como realidade, somente o que cabe em seu bojo. Tudo o mais ocultamos.

Ao ler Morin (*Ibid.*), começo a ficar inquieta sobre a citação de Gadotti (*op. cit.*). Será que a crise, o momento de incerteza precisa ser rapidamente superado? E será que a crise sempre nos levará a um estado melhor do que o presente? Será que todo projeto supõe ruptura? Sempre? Ou seria esta mais uma das marcas da racionalidade moderna e de sua retórica, no tocante à ideia de tempo? A temporalidade moderna ocidental admitindo somente duas noções (dicotômicas) de tempo: a continuidade ou a ruptura.

Esta primeira explicação não me satisfaz ainda, é preciso recorrer a outras fontes, dialogar com outros autores. Então, em Virginia Ferrer Cerveró (2008), encontro a escrita que segue abaixo:

En general suele pensarse la crisis como algo episódico, transitorio, a superar, a evitar, patológico, como un entreacto fugaz a modificar mediante la instauración de otro orden alternativo más estable y superior. Muchos de estos desórdenes críticos pueden reducirse en gran medida continuando, aunque parezca paradójico, con el propio proceso de crecimiento de la crisis, con energía, dedicación y celo, pero sin identificarse con él.

(...) Y sin embargo, si echamos un vistazo a la historia de la humanidad, han sido en cambio efímeros y frágiles precisamente los momentos positivos, de afirmación entre crisis y crisis, aunque se fueren sus interpretaciones y narrativas como historias positivas y de progreso. La tranquilidad de la razón histórica o del sujeto sin embargo no proviene de la seguridad sino de la esperanza de no tranquilizarse nunca a sí misma como total. La negación, por tanto, es consubstancial también al pensamiento que reflexiona (p.173).

O que esta autora quer dizer? Que devemos enfrentar a incerteza? A desordem? De fato, parece um paradoxo dizer que a tranquilidade da razão histórica do sujeito não é proveniente da segurança de nossos saberes, mas da esperança de não nos tranquilizarmos nunca a nós mesmos como totais. O que isso significa? Poderíamos então dizer que, anterior ao conhecimento do pesquisador sobre o que deseja estudar, anterior a isto, deve existir seu autoconhecimento? Sua autocrítica? Sua auto-observação? Pelo princípio da *exotopia* de Bakhtin (1997), o outro não poderia nos ajudar a ver sobre nós mesmos o que ainda não conseguimos ver sozinhos?

Aproximo-me mais deste ponto de vista que traz uma visão de tempo como algo circular e complexo. Será sempre necessária uma ruptura ou, de outra maneira, um desconfiar permanente que abre possibilidades de, no movimento de ir sendo, abrir portas para novos modos de ser, pensar? Haveria mudança sem continuidade? Há como modificar o que não mais é?

Pensando a partir dessas ancoragens, me pergunto: como criar um projeto com as crianças buscando intervir em um sistema previamente estabelecido? Como proporcionar um ambiente que estimule uma prática questionadora? Como aprender a partir do que vivemos, do que nos passa? É possível definir qual experiência nos marcará? Como estar disponível à experiência? Domingo (2011) defende que:

El saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado. El saber que sostiene el hacer educativo (mi hacer educativo, tu hacer educativo) nace de lo vivido y de lo pensado como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan el hacer: mi hacer, tu hacer (p.26).

Este autor não está trazendo o saber da experiência para discutir a questão entre teoria e prática, mas trata de um saber imprescindível, aquele que se introduz no acontecer, que nos afeta e nos faz buscar significá-lo. Essa busca - e as problematizações que fazemos - precisam estar acompanhadas por um pensamento, mas, como nos diz este mesmo autor, não se trata de qualquer pensamento, entretanto, *de aquel pensamiento que no se desliga de lo vivido, pero que tampoco se reduce a repetirlo, como tampoco a atribuirle los significados ya establecidos; un pensamiento que busca, para este pensar, como para el próprio vivir, su propia medida (p.27).*

É o que fazemos no GEPPAN! Buscamos nossa própria medida, experimentamos e experienciamos tantos sentimentos e aprendizados... A surpresa ante o desconhecimento de que seguíamos uma ordem prévia sequer suposta; vivemos a desordem, as tensões e os conflitos. Por isso não podemos negar a complexidade, porque esta perspectiva nos ajuda a ver o que antes não víamos.

A complexidade faz muito mais sentido quando participamos de um grupo de (auto)formação! Por quê?

Porque, como aponta Dora Fried Schnitman (1996), cada organismo vivo é uma complexidade e é através das conversas e das narrativas que nos ressignificamos. Nas palavras da autora:

Quem somos é, em consequência, sempre uma função das histórias socialmente construídas que estamos narrando a nós e a outros. Estas narrações sempre estão situadas na história, porque sem uma história que mude no tempo nossas vidas resultariam ininteligíveis. (...) Em uma conversação se criam novas narrativas, novos significados,

novos agenciamentos, assim como a nova capacidade para assumir a própria vida. Esta contínua criação de significado e novos devenires na conversação e suas possíveis implicações, podem ser comparadas, de maneira metafórica, com um sistema energicamente aberto no qual a complexidade emerge dos processos do acaso do viver. O self é sempre uma complexidade nesse devir da conversação (p. 199).

No momento no qual escrevo, me torno mais curiosa sobre este assunto e lembro-me de que, em algum outro encontro do GEPPAN, voltamos a falar deste episódio dos projetos. Assim, recorro às filmagens, paro esta escrita e começo a transcrever o encontro ocorrido no dia 6 de novembro de 2010.

Lembrava-me de que o episódio e desconforto sentido por Laís havia sido comentado pela própria Carmen, a qual abriu o encontro falando sobre o fato e trazendo como sugestão, a todo o grupo, assistir ao vídeo do encontro que sucedera este. Enquanto assistia à filmagem, vi algo de que não me lembrava e que passo, agora, a transcrever:

Dina diz:

O último encontro do FALE foi o que mais mexeu comigo e culminou com o encontro do GEPPAN, porque quando a Laís traz o trabalho dela, ela nos possibilita retomar uma discussão que a gente já tinha começado com o trabalho das meninas e eu vejo que este é um tema recorrente ao FALE, a pedagogia de projetos.

Eu fiquei tão mexida com o encontro do Fale e com o a conversa sobre projeto (que ocorreu no mesmo dia) que eu escrevi um pequeno texto no metrô e não o retomei. Trouxe hoje para vocês como está, escrito a lápis, incompleto. Eu queria fazer uma relação entre nossos encontros e o filme “uma história sem fim”, mas ficou incompleto, ficou assim:

Tenho a impressão de que o diálogo estabelecido no FALE é uma história sem fim. O que isto significa?

Significa que aquela conversa que começou em 2007 com Ana Paula e Edwiges (Zaccur) continua e não como um eco, mas sim como uma conversa que foi acontecendo ao longo destes mais de 3 anos. Uma conversa sem fim, sem fim porque não tem por que acabar; sem fim porque outras vozes foram se juntando; sem fim porque o assunto não se esgota, porque não cansamos de falar e nem de ouvir, mesmo quando o “Nada” (que é o monstro da história sem fim que tenta acabar com o lugar...) para se anunciar se renomeia: Se liga, Acelera, Alfa e Beto. Talvez porque ele, tentando esvaziar nossa prática, nos reafirme; e sem heróis e sem cavalos, vamos narrando e tecendo nossas histórias.

Não há areia movediça que nos engula, não precisamos de um herói que nos nomeie (porque no filme o menino precisa nomear a imperatriz para que ela não morra). Somos professoras, professamos nosso ofício e anunciamos nossa prática; ainda que com dúvidas e tropeços, anunciamos. Em uma conversa sem fim, porque outras histórias se juntam neste grande livro de aventuras docentes.

Histórias sem fim porque como em uma lenga-lenga, uma história traz outras histórias...

A escrita de Dina me emociona, revigora e me mostra a força deste grupo!

Olho para a escrita de Dina e imediatamente recordo do texto *El profesor como extranjero*, do autor Maxine Greene (2008). Penso que as contribuições deste autor se somam as nossas histórias sem fim... Por quê?

Porque quando leio o texto de Dina, sinto certa tristeza em verificar que não temos (ou temos poucas) políticas públicas interessadas em saber como as professoras pensam, como se percebem e compreendem as situações ocorridas ao seu redor...

Volto o pensamento para a prática escolar, para as capacitações que nos tratam como se não tivéssemos uma história, ou uma individualidade, e percebo a frequência como os programas de capacitação oferecidos aos professores que compõem a rede municipal da cidade do Rio de Janeiro buscam descrever um bom professor como alguém infinitamente seguro e tecnicamente eficiente, sem tropeços, sem variações de humor, sem uma biografia pessoal, sem os horizontes que perseguem e suas perspectivas em relação ao mundo!

É necessário ser estrangeiro do qual nos fala Maxine Greene (*Ibid.*), um estrangeiro que ocupa a *posição vantajosa de poder olhar com perplexidade e interrogativamente para o mundo em que vive* e desse modo poder estranhar a própria casa. (p.82). O que seria estranhar a própria casa? Estranhar nossas escolas e os modos de fazer educação, praticados nestes espaços? E como podemos aguçar nossas percepções? Como aprendemos a interpretar por outro prisma e enxergar diferentes possibilidades no vivido?

É neste contexto onde situo o GEPPAN e avalio o que este grupo nos faz: na contramão destas políticas verticalizadas que tentam excluir a pessoa do professor e da professora, o GEPPAN se preocupa em fazer *com que esta pessoa seja visível para si mesma*, em um processo individual e coletivo de colaboração!

Novamente dialogo com Maxine Greene (2008), porque suas palavras me ajudam a definir não só os pressupostos do GEPPAN, como a possibilidade de seus desdobramentos em ações, pois:

Si el profesor se conforma con sumergirse en el sistema, si consiente en ser definido en lo que se supone que es por el punto de vista de los

otros, entonces abandona su libertad de ver, de entender y de significar por sí mismo. Sí está inmerso en el sistema y es impermeable a lo que podría perturbarle, difícilmente podrá estimular a otros para que se definan a sí mismos como individuos. Pero si, por el contrario, está dispuesto (...) a crear una nueva perspectiva sobre lo que habitualmente ha considerado como real, entonces su enseñanza puede convertirse en parte del proyecto existencial de una persona vitalmente abierta a sus estudiantes y al mundo.(...) Se sentirá más vivo que nunca (p.85).

Estas são as mudanças efetivas que decorrem dos encontros do GEPPAN, cada vez que nos percebemos, adquirimos a prática de pesquisar sobre o nossos fazeres e aprendemos a interpretar e reinterpretar a realidade, uma realidade sempre nova. Esse movimento nos deixa mais vivos, porque mais atentos. Assim nos movemos e nos aproximamos dos estudantes, com os quais trabalhamos, para conscientemente refletirmos juntos. As reflexões nos apontam novas práticas como a que gostaria de descrever...

4.2 Entrelaçando fios...

Em 2010 nos organizamos para apresentar nossas narrativas *no III Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*, que ocorre a cada dois anos, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói, no Rio de Janeiro.

Estávamos tensas e entusiasmadas para escrever - uma possibilidade de narrarmos para um público maior algumas vivências e trazermos reflexões acerca de nossas práticas. Assim, pusemos mãos à obra, as pessoas se escolhiam para escrever em dupla ou sozinha, por temas afins ou por já trabalharem juntas. Ao final, escrevemos e apresentamos seis textos, dos quais quatro foram produzidos por duplas, apenas eu e Giselle optamos por elaborá-los individualmente.

Foi um trabalho árduo, vários e-mails recebidos e enviados com textos sendo compartilhados e solicitando uma opinião, um parecer entre pares... Marcamos reuniões, fizemos orientação coletiva e acompanhamos belíssimas produções.

Tais escrituras e a emergência das situações vividas me fez pensar em como produzir esse capítulo. Seria muita pretensão acreditar que os direcionamentos deste texto poderiam ser delineados só por mim, nem saberia como fazê-lo! Penso que talvez o caminho possível a ser trilhado seja indicado pelo próprio grupo. Estou certa de que a

partir das narrativas apresentadas novas pistas surgirão e eu as seguirei, com ajuda, compartilhando saberes em uma prática tão vivida por nós em vários momentos, como nestes, capturados pelas fotografias a seguir:



A primeira imagem é do encontro do GEPPAN ocorrido em 2010, e a segunda foto traz Carmen Sanches, fazendo uma leitura participativa do texto produzido por Denise Tardan e Kátia Ferreira. Trago as imagens porque compartilho da crença de Kátia e Denise, quando nos dizem:

Articulando imagens fotográficas e escrita, narramos a experiência que vivemos. Consideramos que as fotografias não são imagens “congeladas”. Elas ganham vida e trazem à tona recordações das emoções vividas. As fotografias têm riqueza de detalhes e têm expressões que nos permitem resgatar dimensões históricas, culturais e sociais da realidade. Sendo assim, as fotografias exibidas não são simplesmente uma ilustração do dito (2010, p.3).

As primeiras perguntas que me fiz antes de estar vivendo este processo foram: Sobre o que escreveremos? O que escrevem as professoras? Como escrevem?

Foi durante o processo de leitura entre pares que pude perceber e vivenciar a riqueza de escritas que tecem diálogos com a prática e por vezes entre as próprias escritoras do texto. Denise Tardan e Kátia Ferreira (2010) optaram por escrever sobre um projeto que realizaram juntas em uma escola, em turnos distintos, e o modo como o fizeram foi através de um diálogo, uma conversa entre ambas. Nas palavras das autoras:

Nosso texto, a partir de agora, virá em forma de diálogo, por acreditarmos que a relação dialógica foi fundamental para a construção do nosso trabalho no CIEP no qual desenvolvemos nosso projeto de pesquisa. Essa relação dialógica se deu com vários parceiros: nossos alunos, colegas de trabalho, professores do Curso de Pós-graduação Lato Sensu Alfabetização das Crianças das Classes Populares e os autores que lemos. Através do diálogo, vamos tecendo artesanalmente uma história importante que precisa ser contada. Walter Benjamin diz que entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas (1994, p.198). O diálogo resgata a prática de fiar e tecer as experiências e permite que nossa história seja narrada de forma dinâmica.

Ao relatarmos nossas experiências, não pretendemos apenas revelar informações sobre certos acontecimentos. A intenção é que, ao expor esse trabalho, possamos ampliar as redes de saberes, suscitar reflexões e levantar novas hipóteses sobre o fazer pedagógico (Ibid., p.2).

Ao me aproximar desta escrita, percebo como o cotidiano é cuidadosamente compreendido não como um espaço de sujeição a regras, tampouco como um lugar de repetição, mas o cotidiano emerge em sua complexidade, sem mostrar-se fragmentado; as experiências são trazidas e compartilhadas em um fluxo, seguindo talvez a dinâmica da própria prática. A intenção, como exposta pelas autoras, é possibilitar ampliar a rede

de saberes. Assim, nos brindam com textos cheios de reflexões, menos explicativos e mais provocativos.

Com esta perspectiva, também escrevem Carla Bronzeado e Laís Curvello. Lembro-me que ambas reclamavam do projeto Alfa e Beto, instituído pela Secretaria Municipal de Educação e ao qual eram obrigadas a seguir. Carla com a turma de alfabetização, e Laís com uma turma de Educação Infantil. As professoras, em diferentes escolas, estavam mobilizadas e indignadas com o modo verticalizado e impositivo como o material foi apresentado. Juntamente com uma lista de recomendações e modos de usá-lo, veio a notícia do avaliador externo, alguém da Coordenadoria Regional de Educação responsável por visitas semanais de acompanhamento da utilização do material.

No artigo, as professoras escrevem:

Logo, como professoras pesquisadoras, indagações surgiram: por que somos obrigadas a usar esse material que confrontava tudo que aprendemos e discutimos em nossas aulas na pós-graduação e no GEPPAN a respeito de como devemos ensinar a nossos alunos/alunas e de como podemos aprender com eles/elas? Deixaríamos todo aquele aprendizado que conquistamos fora de nossa prática? Os nossos alunos e alunas teriam interesse em nossas aulas se não observássemos a realidade de cada um/uma? Como realizar uma aula como acontecimento, se a mesma já vem pronta para ser aplicada? Como pôr em prática uma educação libertadora, quando o conhecimento que reproduzimos é aquele que está nos livros didáticos? Por que utilizar essa concepção mecanicista de alfabetização que não condiz com o que dizem os PCNs e a multieducação? Por que frente ao fracasso essa concepção (mecanicista) é apresentada como uma salvação no processo de alfabetização das crianças, principalmente, as de classes populares? (BRONZEADO; CURVELLO, 2010, p.4).

Elas se indagam, estão mais fortalecidas no momento em que escrevem, e nós do GEPPAN acompanhamos e partilhamos desta trajetória... As professoras Carla e Laís foram convidadas a apresentar estas histórias vividas no FALE e assim puderam socializar seus saberes e ainda não saberes, com um grupo maior de professoras. Foi uma manhã especial, pois percebemos que elas não estavam sozinhas nestas angústias. Muitas professoras ali presentes pediram a palavra e contaram de suas aflições frente a esta nova política da Secretaria Municipal de Educação.

Laís e Carla escreveram sobre esta experiência no artigo produzido para o Congresso...

Quando pensamos sobre o que narraríamos no Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita ficamos muito preocupadas. Não era o desafio de falar em público que nos amedrontava, mas o que realmente deveríamos dizer de nossas práticas cotidianas,

diante de uma proposta curricular oriunda da Secretaria de Educação que fora imposta a nós, professoras, cuja concepção de alfabetização leitura e escrita difere daquela proposta que nos foi imposta.

Não foi fácil escolhermos o nosso ponto de partida. Foi, então, que decidimos começar narrando a nossa história/experiência na rede municipal do Rio, por acreditarmos que, assim, essa experiência narrada não cairia no esquecimento e que nossas histórias não se perderiam (BENJAMIN, 1995). Essa história não era muito diferente daquelas que havíamos lido nos livros sobre alfabetização, visto que, como quase todas educadoras começamos nossas trajetórias ensinando nossos alunos a ler e a escrever de maneira mecanicista, fazendo mais do mesmo (ZACCUR, 2002). Porém, aos poucos, quando ainda a nossa amizade nascia, florescia junta dela o desejo de fazer melhor e, então, a insatisfação com os resultados de nossas práticas direcionava-nos a desenvolver uma alfabetização para além das cartilhas, trabalhando dialogicamente com a nossa turma, na qual se processavam relações significativas de ensino e não tarefas de ensinar. (BRONZEADO; CURVELLO, 2010,p.5)

O modo como as professoras pensam, refletem e escrevem sobre a educação nos aponta as relações vividas no GEPPAN. Recentemente li o texto *El Docente Investigador: La investigación como una forma válida de generación de conocimientos*, dos autores Anderson e Herr (2007). Nesta obra, os autores estabeleceram um quadro explicativo relacionando seis diferentes formas de nos posicionarmos em uma investigação-ação. E dentre as seis formas, uma vem destacada como sendo a forma mais emancipatória, porém a mais difícil de existir, por suas especificidades. Assim os autores descrevem:

La posición cuatro representa un equipo compuesto tanto por docentes como investigadores universitarios (...) en su forma más autentica, los docentes y universitarios negocian e investigan juntos sobre preguntas y dilemas de interés mutuo. Este tipo de equipo tiene que negociar continuamente sus relaciones de poder y aprovechar los conocimientos especializados tanto de los docentes como de los investigadores universitarios (2010, p.62).

Estamos a todo tempo, negociando a partir de nossos interesses, defendemos um ponto de vista, ouvimos outros e vamos modificando algumas percepções e reafirmando outros saberes. É interessante perceber o movimento vivido e descrito pelas professoras, partindo de questões práticas frequentam o GEPPAN e trazem suas ansiedades, compartilham tristezas e desapontamentos, conversam com o grupo, estudam modos diferentes de exercer a prática, se fortalecem, apresentam-se no FALE, possibilitam a outras professoras ampliarem seus conhecimentos, escrevem para um congresso e engendram um movimento auto alimentador, são as relações complexas que formam um ciclo que se retroalimenta entre FALE, GEPPAN e a própria prática. As

questões emergem no fazer cotidiano, são pensadas, expostas, dialogadas em coletivo formado por professores/as da universidade e da escola básica. No grupo, as diferenças nos enriquecem. Buscando um diálogo mais horizontal, aprendemos a nos tornar pesquisadores de nossas práticas. Não estudamos para galgar novos cargos na Educação e sairmos da sala de aula; estudamos para continuar em sala, lutando por melhorias, defendendo práticas mais igualitárias e dialógicas. As nossas diferenças não são vistas a partir de uma hierarquia de poder e, por este motivo, conseguimos também pensar a escola de outros prismas, como sublinham Tiago Ribeiro e Aline Lima:

Essa discussão nos coloca a problemática de como temos, historicamente, nos relacionado com o outro, hegemonicamente por meio da exclusão e negação da alteridade, tendo como modelo apenas uma cultura – a ocidental – e seus valores hegemônicos (ENGUITA, 2004). Tal lógica promove uma dinâmica (equivocada e impossível) de homogeneização, de enquadramento, de normatização (SKLIAR, 2003).

É essa mesma lógica que, no cotidiano da escola, produz o diferente, erige delimitações, traça lugares hierárquicos e desiguais: há os que sabem e os que não sabem, os mais avançados e os menos avançados. Portanto, negligencia a complexidade e a multiplicidade do cotidiano escolar.

Essa forma de olhar o outro pelo o que ele (aparentemente) não tem, em relação a um modelo (culturalmente) validado, tem, ao nosso ver, alicerçado a maneira como aprendemos a ensinar: transmitindo conhecimentos “adquiridos” por nós e “produzidos” por outros; da mesma forma, buscamos “melhores formas” de ensinar, fórmulas que dêem certo... Mas há fórmulas? (RIBEIRO; LIMA, 2010, p.2).

Tiago e Aline trouxeram uma pergunta muito pertinente: *há fórmulas?* Acredito que, para alguns docentes e pesquisadores, a resposta seja sim, pois há os que defendam a primazia das metodologias, principalmente no que tange à alfabetização; há os que insistem em reduzir a função docente a um caráter utilitário. Edwiges Zaccur (2006) nos ajuda a pensar sobre tais práticas, quando diz:

a escola dispensa que o aluno pense. Dispensa igualmente que a professora pense. O autor do método já pensou por ambos, já traçou a reta. Se houver desvio, foi porque alguém não seguiu bem os passos traçados (pág. 24).

Então pode haver fórmula, mas não para nós que acreditamos na autoria da fala e do pensamento, na imprevisibilidade do cotidiano, e concebemos o processo de *aprendizagemensino* em seu caráter dialógico, colaborativo e coletivo. Para nós, as fórmulas dadas mostram-se insuficientes, pois, como Paulo Freire, pensamos uma

escola repleta de sujeitos diferentes, com crenças, histórias e valores distintos e acreditamos: na Educação reside a possibilidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Por estes motivos, centramos nossos olhares para as subjetividades, como nos explicam Igor Helal e Ana Paula Venâncio (2010), relatando sobre o trabalho desenvolvido na sala de aula onde Ana Paula trabalha como professora e onde Igor atuou como pesquisador-praticante por dois anos:

Compreendemos a mediação não estando entre dois corpos: termos, sujeitos e/ou grupos que estabelecem uma relação. Ela é a própria relação (VYGOTSKY, 1987). A Roda de Conversas, onde as crianças e professora discutem o que pensam, a partir de suas subjetividades, in(ter)ferindo sobre o que e como querem aprender, conhecer, saber, é para o grupo o espaço privilegiado de interação. Esta prática, por sua vez, tenta romper com o sistema escolar tradicional no qual o currículo pensado é prescritivo, limitado e difícil de subversão.

Desta forma, alunos e professora - sujeitos legítimos desse processo - trazem para o cotidiano da sala de aula, um aprender mais solidário, compartilhando, nesses mo(vi)mentos, experiências de ajuda, companheirismo e reflexão, auxiliando na construção de vínculos (SAMPALIO, 2008). Desta prática solidária emergem possibilidades outras de educar e trabalhar com a complexidade que é o cotidiano. (p.2)

Não seria esse modo de entender a prática cotidiana da sala de aula, trazida por Igor e Ana Paula, o mesmo modo como aprendemos a viver e a compreender as subjetividades no e a partir do GEPPAN? Que pistas estas reflexões nos trazem? É possível pensar modos mais dialógicos de viver a Educação sem os experimentar na prática? O quanto o saber construído a partir destas vivências redimensiona nosso fazer docente?

Quando leio estes artigos e destaco alguns trechos para compartilhar, identifico, na fala que se traduz na escrita, maneiras de pensar e de viver que certamente nasceram e floresceram a partir da experiência do grupo. Um grupo que surge e é criado a partir do desejo exposto pelas professoras as quais, quando do término de um curso de pós-graduação, manifestam a preocupação e o desejo de dar continuidade aos estudos, às conversas compartilhadas na academia, e, em resposta a estas demandas, existe a vontade da professora e pesquisadora universitária de estar mais próxima da escola básica.

Para José Contreras Domingo e Núria Perez, é a partir da relação íntima entre experiência e saber que surge a possibilidade de significar e ressignificar o conhecimento. Como é dito pelos autores:

El saber es lo que la experiencia hace en nosotros, al conformar nuestra manera de mirar y pensar, al abrirnos a la posibilidad de nuevas experiencias, al exponernos de nuevo a la realidad. El saber de la experiencia es la disposición de apertura a nuevas experiencias, por tanto, no está anclado en fijar un conocimiento, sino en permitir vivir de nuevo, a la vez que en disposición de la experiencia que prepara para aceptar de nuevo lo imprevisto (2010, p.65).

Acredito que a abertura ao novo advém da bagagem que vamos construindo ao longo de nossas experiências vividas e compartilhadas em redes de conhecimento. Por isso, a luta pela legitimação do saber docente, do reconhecimento do professor e da professora como pesquisadores da própria prática e a necessidade de se pensar a escola em bases mais democráticas. Por este motivo também destaco a nossa apresentação no Congresso, como um grupo e a importância de pensarmos coletivamente a disposição do nosso painel intitulado: *A Formação docente inscrita na escrita da própria prática: Narrativas como possibilidades de (Trans)formação.*

Poderíamos ter escrito e enviado os trabalhos sozinhas, mas como seria? Será que teríamos todo este quantitativo de trabalhos? Esta foto é da apresentação da Carla e da Laís no Congresso. Lembro-me que havia uma filmagem para a apresentação e que a televisão não reconheceu a gravação, fomos rapidamente buscar outras soluções, então Carla apertou a minha mão e disse: *Que bom que vocês estão aqui!*



Essa frase talvez possa nos remeter ao apoio físico, a poder se sentir melhor tendo pessoas amigas por perto, esta é uma dimensão da presença do grupo, mas outras dimensões também importantes aparecem nas falas de Giselle e Denise ocorridas no encontro do GEPPAN (07/07/2012), quando conversávamos sobre o processo de escrita, Denise retomou o acontecido em 2010 e disse:

- Puxa! Aquilo que aconteceu foi tão importante que devíamos fazer sempre, porque para a professora da escola básica que está começando a dialogar com os autores, estas contribuições do grupo são muito importantes...

E Giselle complementa:

- O movimento vivido no grupo tem me estimulado a pesquisar e escrever mais sobre a minha prática e percebo o quanto este movimento me inspira e acaba se refletindo na minha prática como professora.

A fala da Denise e da Giselle me remetem ao saber da experiência, não só de nossas experiências vividas em sala de aula, como também as vividas no GEPPAN, e para o autor Jorge Larossa (2009), essa escrita é um ponto de partida para nos percebermos e dialogarmos com o mundo. De acordo com o autor:

Escribir no sobre el mundo, sino en el mundo, como una forma de estar en el mundo. Escribir no sobre la educación, sino desde la experiencia, en la experiencia (...) explorar formas de escritura que nos pongan en contacto con el mundo, con la educación, con lo que nos pasa. Escribir es una de las formas que tenemos para estar atentos al mundo y a lo que nos pasa. Escribir forma parte de una tentativa para ser parte del mundo de una forma más reflexiva, más consciente, más plena, más intensa. Escribir forma parte de ese esfuerzo, nunca garantizado, por estar presentes en lo que nos pasa. (2009, p.199)

Essa é a força da escrita, da tentativa de mostrarmos o nosso olhar sobre o que nos acontece e nos passa, não para servir de exemplo, não como uma maneira modelar, mas com nossas dúvidas, incertezas e conhecimentos da própria experiência que nos dão a pensar para além das palavras do texto.

Gostaria então de encerrar este capítulo compartilhando uma experiência prática que, a meu ver, só foi possível a partir da minha inserção nestes grupos FALE e GEPPAN, e a trago também neste movimento de buscar me inserir no mundo de forma mais reflexiva e plena ...

4.3 Da experiência de narrar(me)...

*O direito de calar
O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque se sabe mortal. Ele vive em grupo porque é gregário, mas lê porque se sabe só. Essa leitura é para ele uma companhia que não ocupa o lugar de qualquer outra, mas nenhuma outra companhia saberia substituir. Ela não lhe oferece qualquer explicação definitiva sobre seu destino, mas tece uma trama cerrada de convivências entre a vida e ele. Ínfimas e secretas convivências que falam da paradoxal felicidade de viver, enquanto elas mesmas deixam claro o trágico absurdo da vida. De tal forma que nossas razões para ler são tão estranhas quanto nossas razões para viver...
(Daniel Pennac)*

Em um encontro do GEPPAN, ocorrido em 08 de outubro de 2010, propusemos a conversar acerca de textos sobre a infância escritos por diferentes autores. Em meio a uma conversa sobre a diferença legítima da infância e sobre o esforço necessário ao professor de tentar compreender o compreendido do outro, Carmen nos propôs pensar em como nos alfabetizamos.

Carmen esclareceu que seria uma primeira escrita, a qual escreveríamos sem preocupação com os moldes acadêmicos, elaborando uma escrita narrativa. Assim, combinamos de, no encontro seguinte, levarmos nosso primeiro texto correspondendo à pergunta seguinte: *como me alfabetizei?*

Fui para casa e fiquei pensando como teria sido minha alfabetização. Na dificuldade de lembrar o processo, escrevi sobre o que me era mais significativo: o fascínio pelas palavras. O texto produzido ficou curto. Em um primeiro momento pensei em refazê-lo, mas depois acatei a proposta de uma escrita narrativa inicial e o submeti à leitura do grupo, no dia 26 de novembro de 2011. Registrei a data porque este GEPPAN foi, para mim, um dos mais emocionantes já vivenciados. Foi muito bom viver a experiência de revirar minha memória para encontrar algum indício, alguma lembrança sobre a alfabetização, mas o que apareceu não foi exatamente o que esperava encontrar... Não me lembrava do percurso alfabetizador; apenas me recordava do amor às palavras. Assim, escrevi o relato que segue abaixo:

“Boa tarde Dona Almôndega!”

Acredito que, quando a alfabetização não gera tantos traumas, acabamos por ter dificuldades em rememorar tal processo. Assim, no esforço de fazê-lo, as lembranças que surgem se referem à relação que, desde pequena, estabeleço com as palavras...

Desde muito nova, aprecio aprender novas palavras e tento rapidamente aplicá-las. Hoje, escolho um contexto que acredito ser adequado para tal, mas nem sempre isso ocorreu... Uma vez, estávamos em casa no almoço, antes da escola, quando, ao olhar um prato cheio de bolinhos, perguntei a minha mãe:

- Vamos ter bolinho de carne?

Ao que ela respondeu:

-É, hoje teremos almôndegas!

-Almôndegas! – repeti, prestando atenção à sonoridade, a pronúncia... Adorei a palavra!

Cheguei à escola e imediatamente cumprimentei a professora:

- Boa tarde, Dona Almondega!

A professora não gostou. Explicou que estava de regime, que isso era um desrespeito e lá fui eu conversar com a coordenadora sobre o que eu nem sabia que tinha feito de errado!

Sorte minha que, apesar deste episódio, continuei a amar as palavras... Gostava de ler as coisas nas ruas e inventar novos nomes para tudo.

Um dia, estava sentada assistindo ao programa “Os trapalhões” quando o personagem Didi se apresentou dizendo:

-Prazer, sou Didi Mocó Sonrisal Colesterol!

Eu ri muito e, naquele mesmo dia, minha mãe já havia me chamado uma infinidade de vezes pelos mais diversos motivos: escovar os dentes, guardar os brinquedos, comer tudo, não fazer bagunça e tantos outros motivos pelos quais se perturbam uma criança o dia inteiro! Então, resolvi trocar meu nome para um bem difícil, que desse muito trabalho para pronunciar. E lá fui por as mãos à obra para realizar meu plano. Peguei papel e caneta (adorava as canetas, proibidas na escola com a explicação de não poder apagar e ter que rabiscar, o que deixava o caderno com uma impressão de desordem). Não queria saber, amava canetas. Em casa só escrevia com caneta, lembro que fiquei um tempão tentando juntar palavras consideradas, por mim, como difíceis e interessantes.

Comecei com estrogonofe; escrevi o nome do tio Nivaldo; olhei uma garrafa com um elefante e copieei o nome “Amarula”. Misturei tudo até sair uma combinação que eu gostasse, risquei a folha várias vezes, fiz a maior confusão até que inventei: “Estrogenivanomanula”. Permaneci mais um tempo decorando o nome para utilizá-lo com firmeza e, depois de tudo acertado, exigi ser chamada somente pelo meu novo nome. A mamãe tentava, em vão, acertar, mas raramente conseguia e eu me deliciava soletrando-o bem devagar, ensinando-a, como tantas vezes ela fazia comigo em outras situações.

Uma pena, mas não me recordo mesmo como fui alfabetizada; só lembro que queria muito ler. Não era uma aluna brilhante, não gostava de ler as coisas da escola; gostava de aprender palavras como amplexo, ósculo, almôndega... Se bem que, pelos relatos da mãe, minha palavra preferida deveria ser confusão, porque eu sempre estava em uma!!!

Interessante vivenciar todo este processo, mas o que ocorreu depois me surpreendeu ainda mais... Em 2012, voltei a trabalhar com uma turma de alfabetização. Estava em sala no final do mês de março e, após contar uma história, solicitei aos estudantes que fizessem um desenho. Podia ser sobre um personagem, uma cena ou sobre o que mais gostaram. Neste momento, começaram as perguntas, e eles me chamavam por tudo:

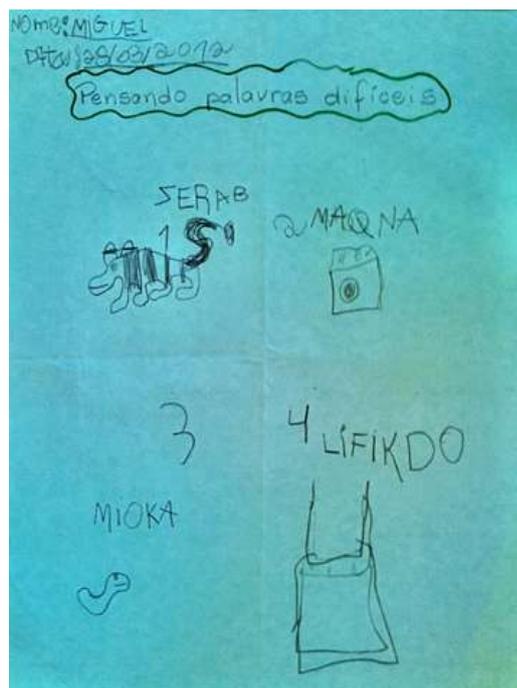
- Flávia, pode usar canetinha?
- Flávia, a folha é em pé ou deitada?
- Flávia, posso ir ao banheiro?

Lá pelas tantas, eu parei e falei que eles estavam fazendo igual a minha mãe fazia comigo quando eu era criança. Ela me chamava o tempo todo, por uma infinidade de coisas, motivo pelo qual resolvi inventar um nome bem grande e difícil para que ela pudesse se confundir e parar de me chamar... Então, contei a história trazida acima. Uma história que só foi resgatada por causa deste processo de escrita vivido por nós no GEPPAN!

Após contar a história, escrevi no quadro o nome *Estrogenivanomanula!* E perguntei ao grupo se era uma palavra difícil. As crianças pediram para eu ler novamente o nome, tentaram repetir, algumas riram muito e, por fim, acharam a palavra muito difícil mesmo. Neste momento, começamos a conversar. Concordamos sobre a existência de palavras fáceis e palavras difíceis para eles. Diante do acontecido, sugeri que todos escrevessem quatro palavras difíceis e, depois, em outra folha, escreveríamos quatro palavras fáceis.

Todavia, é importante lembrar: se estamos abertos às pistas e aos imprevisíveis como possibilidade de desviar o olhar e, de repente, podermos ver outros pontos desde outros lugares, então possivelmente perceberemos quão performática é a sala de aula, quão viva e inventiva ela é, porque produzida por humanos, por pessoas em interação. Em suas performances, as crianças nos desafiam em relação ao nosso próprio pensar. Fui desafiada numa situação que, para mim, era apenas uma atividade comum...

No dia da atividade, foram realizados muitos trabalhos, mas utilizarei apenas estes; primeiro pelo limite do texto e segundo por considerar que estas produções já nos trazem muitas possibilidades para pensarmos sobre o papel da escrita, do professor, da relação com os outros, do ambiente escolar, do espaço para compartilharmos conhecimentos, das lógicas infantis e das lógicas adultas que se refletem em práticas cotidianas vividas nas escolas.



O primeiro exemplo que trago é o do Miguel. Faço esta escolha porque o modo como Miguel realizou esta tarefa era justamente o que pretendia perceber e desenvolver na atividade: perceber os modos como as crianças estavam escrevendo, a fim de entender o repertório de que cada um dispunha, a percepção das crianças sobre a escrita e o modo de representação das palavras. As perguntas que me fazia neste momento eram: Como as crianças pensam o processo de escrita? O que consideram difícil de escrever? Por quê? Que relações estabelecem entre escrita e fala? Quais as hipóteses que levantam sobre o processo de escrever?

Miguel escreve: zebra, minhoca, maquina e liquidificador. Esta última palavra ele lê: lifidiquicador - me arrancando sorrisos. Neste momento, realizo minha tarefa de professora. Tudo sai dentro do esperado; percebo que falta muito pouco para Miguel compreender e utilizar a escrita do modo formal como a concebemos. Vejo que o trabalho com ele está bem encaminhado e penso que, até final de julho, no máximo, ele lançará mão do código escrito com desenvoltura e autonomia. Feliz com seus resultados, chamo o próximo à minha mesa. Assim surge o Angelo, com seu trabalho em mãos...



Angelo escreveu: astronomia, elefante, máquina e mitologia. Veio me mostrar todo satisfeito, dizendo:

- *Eu escrevi coisas muito difíceis!*

Eu disse:

- *Me ajuda a ler?*

Ele olhou e foi lendo:

- *Astronomia, é uma coisa difícil, estuda astros e estrelas, o sol, a lua, essas coisas!*

- *Elefante, você conhece elefante, né, Flavia? Um bicho bem grandão, pesadão, que anda devagar e come devagar. Tudo para ele deve ser difícil de fazer, porque ele é bem grandão!*

- *Máquina! Tem muita máquina difícil de mexer, né?*

- *Mitologia, isso é muito difícil, nem sei o que é direito, tem muita história!*

Fiquei envergonhada porque me impressionei ao verificar o conhecimento que o Angelo trazia. Eu pensei difícil na perspectiva da escrita. Ele pensou difícil na perspectiva do conhecimento e da utilidade das máquinas, da vida do elefante. O difícil na perspectiva do outro!

Não era isto que eu esperava! Aliás, esta perspectiva eu sequer havia imaginado! E é exatamente esta surpresa a beleza do nosso trabalho com as crianças, com esses outros e outras tão distintos de mim! Como nos diz Jorge Larossa (2006), é esta alteridade da infância que escapa ao nosso saber e ao nosso poder... Nas palavras do autor:

Na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo aprendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas devemos abrir um lugar para recebê-la (p. 186).

A tarefa de escrita no meu olhar adulto me traria indícios para pensar os modos de escrever e, apesar de redundante, escrevo desta forma para grafar o equívoco ocorrido. Não podemos separar escrita de pensamento, de linguagem de expressão, de percepção do mundo. É neste momento que a diferença da criança se torna também sua generosidade e nos obriga a escutá-la. Ao trazer outra lógica para atividade, Angelo amplia meu conhecimento, me oferece outras possibilidades e me faz buscar a teoria para ressignificar a prática cotidiana.

Esta experiência com o Angelo me remete imediatamente ao livro *A criança na fase inicial da escrita*, onde a autora Smolka (2008) faz uma interessante distinção entre a tarefa de ensinar e a relação de ensino.

Na tarefa de ensinar, eu, na posição de professora, propus uma atividade cujo objetivo era perceber como as crianças estavam escrevendo. Neste momento, os papéis desempenhados por cada um estavam muito claros: a partir da percepção dos modos como os estudantes demonstravam construir seus conhecimentos, os estimularia a avançarem em suas hipóteses sobre a escrita. Nesta perspectiva, eu ensinaria e as crianças aprenderiam, mas, a todo o momento, a lógica da tarefa de ensinar é tencionada pela a relação de ensino, por meio das imprevisibilidades constitutivas do cotidiano... Assim, a lógica do Angelo marca um momento especial de interação e, também, de quebra do sentido instituído, isto porque a escrita é viva... Ela não pode ser dada, e não pode ser pensada na perspectiva de objeto de conhecimento apropriado na e pela escola. Como nos diz Smolka (2008):

A escrita não é apenas um 'objeto de conhecimento' na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de 'ensinar' (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói como conhecimento humano (p.45).

Estou cada vez mais convencida de que a riqueza da nossa função de educadoras e educadores reside na possibilidade de criar e estimular as relações de ensino, o que ocorre em todas as direções possíveis: na relação entre as crianças (quando aprendem entre elas) e na relação das crianças com as professoras e professores (quando crianças e professores aprendem e ensinam).

E mais um ensinamento veio através dos trabalhos do Ramon, que escreveu: computador, boneco, janela e zebra!



Ao perguntar sobre o porquê destas escolhas, ele me disse rapidamente:

- *Computador, porque é difícil mesmo e o resto é porque eu ainda não sei escrever, então agora é difícil!*

Opto por reproduzir os trabalhos elaborados sobre as palavras fáceis e difíceis do Ramon seguidos porque acredito que esta escrita nos ajude a pensar sobre lógicas infantis. Esse menino escreveu janela e boneco como palavras difíceis, porém considerou fácil:



- *Spider-man?* - eu pensei. Então perguntei:

- *Ramon, o que está escrito aqui?* - apontando para o Spider-man.

Ele me olhou sério e perguntou:

- *Flávia, você não sabe inglês? É Spider-man, homem aranha em inglês.*

Eu insisti:

- *Mas você lembra que era para fazer do seu jeito? Então não era para copiar.*

Você copiou?

Ele respondeu:

- *Não, eu não preciso. Eu sei de cabeça, olha!*

Fez um sinal me mostrando seu lápis do Spider-man. Então virei em direção à mesa na qual se sentava e vi o estojo, a mochila e a agenda, tudo do Spider-man!

Respirei e apontei para a escrita, à esquerda, de Spider-man, perguntei:

- *E aqui? Vamos ler?*

Ramos olhou e disse:

- *Ah! Aqui é Homem Aranha! Spider-man em português!*

Eu continuei e apontei para o Ben 10:

Ramon leu Ben 10. E logo no primeiro espaço só havia escrito baco. Ramon então me disse:

- *Lê aqui o que está escrito.*

Eu tentei e li alto:

- *BA CO.*

Ele repetiu:

- *BA CO...* - e ficou pensativo.

Eu tentei ajudar e falei:

- *Se você colocar um r aqui no meio (falei apontando para a palavra), virá barco.*

- *Barco!* - Ramon repetiu.

- *Legal! Era isso mesmo que eu queria escrever!*

Então Ramon completou a palavra e desenhou o barco.

É interessante notar como essas produções permitem refutar a ideia de fácil/difícil como uma falsa dicotomia criada a partir de uma lógica adultocêntrica que tende a subalternizar a criança e a traçar hierarquias como se naturais fossem. Os escritos infantis desdizem essa lógica estruturalista e mostram que o desejo é uma potência à medida que incide na atribuição de sentido ao conhecido pela criança.

Mais tarde, já em casa, olhei novamente os trabalhos e pensei em apresentá-los no encontro do 11º FALE, que ocorreria em São Gonçalo, na UERJ/FFP²⁷, cujo tema seria: *Lê para mim o que você escreveu? Quando crianças e professoras alfabetizadoras tomam a palavra*, para o qual fui convidada a compartilhar experiências. Seguindo a lógica deste encontro, eu comporia a mesa de conversas junto com o professor universitário Guilherme do Val Toledo Prado.

²⁷ Este encontro faz parte das ações realizadas pela rede FORMAD, que é uma rede formada por redes, cujo objetivo é pensar uma educação outra, compromissada com uma educação menos excludente e sensível à alteridade. Desafiemo-nos a pensar um modo outro de formação, o qual possibilite enxergar e reconhecer a esperança, a utopia e a emancipação onde elas são desautorizadas. Esta rede é constituída pelos seguintes grupos:

- FALE/ UNIRIO (*Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita*);
- FALE/ São Gonçalo (*Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita, na FFP/ UERJ*);
- GEFEL (*Grupo de Estudos Formação de Escritores e Leitores ISERJ*);
- GEPEC (*Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada/ Unicamp*);
- GEPEMC (*Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Memória e Cotidiano/ UFF*);
- GEPPAN (*Grupo de Estudo e Pesquisas das/os Professoras/es Alfabetizadoras/es/ UNIRIO*);
- GPPF (*Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores/ UNIRIO*).

Mais informações sobre a Rede Formad e seus coletivos se encontram no site:

<https://sites.google.com/site/redeformad/home>

Fiquei ansiosa, queria apresentar uma perspectiva interessante sobre alfabetização. Tinha o material em mãos e precisava interpretá-lo com cautela... Foi então que me dei conta de que havia desconfiado do Ramon, quando o peço para ler a palavra Spider-man. Eu já imaginava que ele havia copiado e que não conseguiria lembrar, então ele lê a palavra. Ainda assim, eu insisto dizendo que não podia ser cópia e ele responde: *mas eu não preciso copiar!* E não precisava mesmo, porque sabia de cor (de coração) a partir do seu interesse... Só então eu fui perceber todo seu material sobre o Homem Aranha!

A esta altura, algumas perguntas já se faziam fortes em mim: que lugares ocupam as crianças em nossas salas de aula? Que lugares elas podem ocupar? Quando e por quê? Como nos relacionamos com o conhecimento, nosso e do outro? Por que eu desconfiei do conhecimento que Ramon possuía?

Revendo a situação toda, me pareceu estranho ele ler (Spider-man) com a pronúncia certa em inglês. Na verdade, eu esperava que no movimento de leitura saísse a pronúncia (espider mã), como em português, mas, desse modo, desconsidere a vivência dele nesta língua. E ele, que talvez não tivesse entendido minhas perguntas como desconfiança e sim como dúvidas legítimas, se espantou e me perguntou:

- *Você não sabe inglês?*

Talvez para ele fosse - e depois eu vi, através de seus pertences, que era mesmo - muito natural ter este conhecimento, mas era natural na perspectiva dele e não na minha! E o que será que tenho considerado “natural” na minha perspectiva e no modo como conduzo a prática alfabetizadora, mas que não é nada “natural” na perspectiva do outro, seja este outro criança ou adulto?

E no momento de compartilhar nossos saberes em um encontro como o FALE, terei coragem de assumir os equívocos que cometo na prática? Ou vou preferir trazer exemplos que considero mais “arrumadinhos” para apresentar?

O FALE ocorreu em 10 de abril de 2012 e produzi este texto em julho, três meses depois da apresentação. A esta altura, já é possível revelar o que ocorreu, bem como falar das escolhas feitas.

Pensei nas crianças, no desafio que é escrever e no quanto expomos nossos saberes e nossos ainda não saberes nesta tarefa. Então, lembrei do Gabriel, o aluno que copiou as palavras México (de um livro) e março (do calendário exposto em sala), mas não conseguiu lê-las para mim. Lembrei-me da nossa conversa e do meu pedido para

que ele fizesse do jeito dele, que era o melhor jeito que ele sabia, lembrei do choro do Gabriel quando me olhou e disse:

- Mas eu não quero errar!

Ao que respondi:

- Gabriel, você é tão dedicado que rapidamente estará lendo e escrevendo do modo convencional, e todo mundo vai te entender, e eu vou te ajudar nisto, mas para isso você precisa me mostrar o que você já consegue para que eu possa saber como vou poder ajudar.

Logo após nossa conversa, tocou o sinal indicando o recreio, o momento mais esperado pelas crianças (o qual Gabriel especialmente adora, me perguntando pela hora do lanche várias vezes pela manhã). Por isso, eu disse a ele:

-Vá para o recreio e na volta fazemos isto!

Ao que ele respondeu:

- Não, eu vou ficar aqui fazendo!

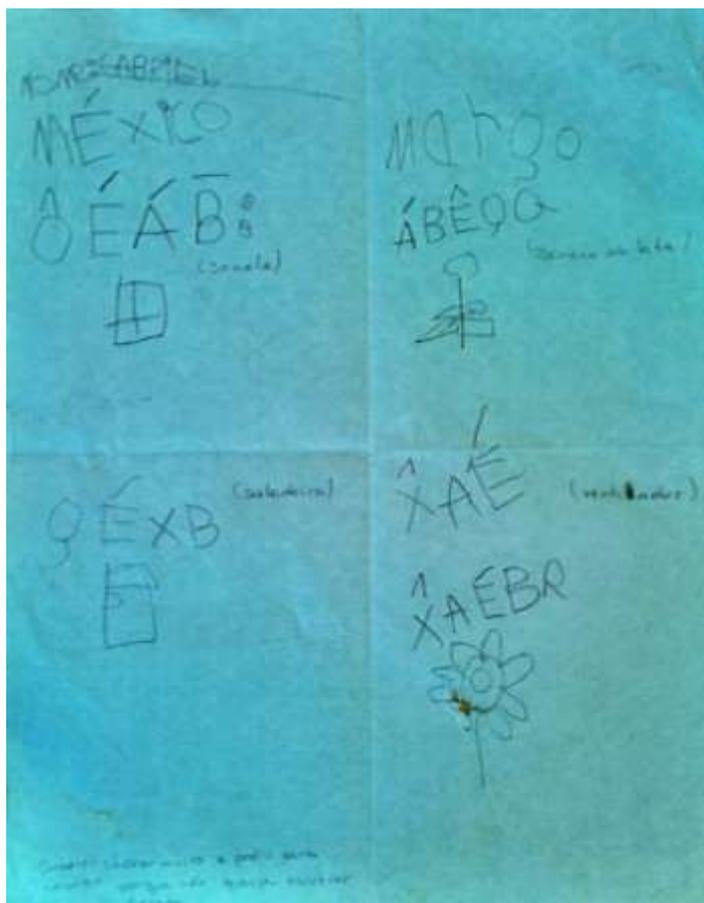
Perguntei:

-Quer que eu fique?

Gabriel respondeu:

- Não, vou fazer sozinho!

Depois de um tempo, foi todo orgulhoso me mostrar sua obra, esta que segue abaixo:



Gabriel leu a partir da direita para a esquerda e de cima para baixo: janela, boneco de lata, geladeira e ventilador. Eu e ele ficamos felizes e comemoramos seu empenho. Gabriel estufou o peito e foi brincar.

No dia de falar sobre as experiências realizadas em sala no encontro do FALE, fiz igual ao Gabriel: estufei o peito e fui falar do que vivemos, assumindo os erros e acertos desta prática. Por que o fiz?

Por várias razões. Primeiro porque, a partir da minha inserção no FALE e mais propriamente no GEPPAN, vivendo uma prática dialógica, aprendi que nosso conhecimento está em construção permanente. Hoje percebo que a postura em sala de aula mudou, fiquei mais atenta à percepção das crianças sobre as situações que nos ocorrem cotidianamente. Cultivo o hábito de conversarmos. Segundo porque, como aprendi com Paulo Freire, preciso ter uma prática condizente com a teoria que defendo, assim não posso dizer ao Gabriel para arriscar, se mostrar em seus saberes e ainda não saberes se, eu própria não me abro para esta experiência, se busco falar somente a partir do que acredito ser uma saber consolidado e assim não trago os meus ainda não saberes,

e os limites do meu olhar. Além disso, sei que o FALE é um espaço reservado para relações de ensino e não para tarefas de ensinar. Se não me aproprio deste papel de detentora do saber, mas de construtora de possíveis saberes, se me disponibilizo às possibilidades de interação e me disponho a escutar os outros, de fato posso ampliar o conhecimento.

Por último, mas não menos importante, é preciso assumir os riscos, manter o hábito de questionar algumas certezas e reaprender a construir/desconstruir e reconstruir conhecimentos. É preciso fazer isto também pelas crianças com as quais trabalho. É por elas e para desempenhar bem a função de professora que não posso perder a capacidade de ousar e buscar reinventar o fazer diário.

Por estes motivos quis trazer para o capítulo 4, o último da dissertação, esta experiência prática, porque assim como acontece com as crianças, é a partir destas experiências que vou tecendo redes de significações e sentidos que me possibilitam ir aprendendo sempre mais porque como nos dizem Núria Perez Lara e José Contreras (2010):

La forma en que hablamos del mundo y de la educación construye nuestra mirada, nuestra capacidad perceptiva. La mirada que proyectamos sobre el mundo y sobre nosotros mismos en él, al fijarse en unas cosas, al darle relevancia y sentido de existencia a unas cosas sobre otras, al ponerle nombre, el nombre adecuado, el que vibra en nosotros, el que es su nombre de verdad, también proyecta, crea el mundo en el que vivimos: lo mira y lo revela de una manera que le da proyección y por tanto posibilidad de existencia, nos recrea y nos sitúa en él.(p.82)

Ao investigar o processo experienciado pelo grupo, fui me reconhecendo na fala dos outros, nas suas, nossas indagações, e esta prática de nos questionarmos sobre os modos pelas quais tomamos determinadas atitudes e procedemos de formas distintas, essa investigação sobre a prática me fez rever meu modo de ser professora, de atuar em sala, e de pensar o que priorizo, por que priorizo e a partir de que referências políticas e epistemológicas o faço. E tal como dito pelos autores supra citados, a partir desta prática pude me recriar e me situar no mundo.

V - Considerações finais... uma pausa na conversa.

*Vim pelo caminho difícil,
a linha que nunca termina,
a linha bate na pedra,
a palavra quebra uma esquina,
mínima linha vazia,
a linha, uma vida inteira,
palavra, palavra minha.
Paulo Leminski (2006)*

A linha que nunca termina! Estaria o autor falando sobre a vida ou sobre a Educação? E quais seriam as diferenças no modo como vivemos e educamos? Viver e educar não seriam modos de experienciar? É possível viver sem trazer consigo experiências? A pergunta anterior também não cabe à Educação?

Chego às considerações finais deste texto dissertativo que precisa ser interrompido pelo tempo, pela necessidade de cumprir o prazo de entrega, mas a vontade é de continuar escrevendo, relatando, refletindo sobre a vida, sobre nossas práticas, sobre a linha que nunca termina - como diria a professora Dina: *desejo continuar uma conversa sem fim*.

Este é um momento ambíguo: sinto-me feliz por vencer esta etapa e triste por estar acabando. É engraçado, pois também me sinto assim quando leio um bom livro: apego-me, o carrego em minha bolsa para todo lado e, quando termino a leitura, vou tomar um café, só eu e o livro. Acho que é quase um rito de passagem. Esta dissertação é mais que um livro lido, é algo que traz a minha marca, autoria, e traz também os lugares aos quais pertencço, as escolas onde trabalho, o FALE e o GEPPAN - esses dois últimos mudaram significativamente o modo como entendo educação; são grupos que me ajudam e me fortalecem, fazendo-me compreender que os conhecimentos são tecidos por redes e são compartilhados em meio a compassos e descompassos.

Como o autor Paulo Leminski, vim pelo caminho difícil, o caminho da professora que indaga sobre sua prática, que não se acomoda aos mandos e desmandos impostos pela Secretaria Municipal de Educação, vim pelo caminho dos que acreditam em práticas mais dialógicas. Senti-me perdida algumas vezes, fiz escolhas necessárias e encontrei um grupo que há algum tempo já vinha escolhendo o caminho difícil da não

sujeição. Desse modo, o caminho, antes muito difícil, se tornou mais fácil, porque compartilhado, construído coletivamente, em uma prática sensível à alteridade. Fui acolhida e ajudada por este grupo. Logo no início da dissertação, me pergunto se as narrativas escritas e orais apontam pistas sobre como as professoras pensam, e a essa pergunta inicial somam-se muitas outras: qual o papel dos(as) outros(as) na socialização das narrativas docentes? De escuta? De diálogo? De inquietação? E então me questiono: são as narrativas docentes dispositivos importantes que colaboram para que professores(as) assumam o papel de autores(as) do próprio fazer cotidiano?

Ao longo de toda a ação investigativa, busquei responder a estas perguntas, mas o que obtive como resposta é muito pessoal; é marcado pelo olhar, pelo sentir, e pelas minhas singularidades. Certamente, penso que é possível estar em um grupo e não ser parte dele e não se permitir modificar, mas, como dito, vim pelo caminho difícil, o da exposição, o da experiência, o do sujeito cognoscente (como diria Paulo Freire) – o sujeito do conhecimento. Para mim, estar e ser parte destes grupos - FALE e GEPPAN - se tornou uma experiência ímpar. Além disso, poder escrever sobre esse percurso foi preponderante, pois na hora da escrita e pela escrita vivi os maiores conflitos: que experiências priorizar e como trazer tais momentos? Algumas vezes, queria ficar neutra, apesar de saber que esta neutralidade não existe... ainda assim, eu a perseguia. Para que? O que temia? Temia a exposição, deixar escrito e registrado pensamentos e modos de ver o mundo, temia a crítica! É interessante perceber como, muitas vezes, disfrutava de um sentimento que considero próximo ao que percebo nas crianças, quando buscam minha aprovação. Às vezes, em sala, me perguntam algo que já sabem e, quando eu confirmo, dizem ao amigo:

- Viu, eu não falei?! Agora foi a Flávia que disse!

Sempre considerei estas atitudes esperadas para crianças entre seis e oito anos (grupos etários com os quais trabalho), mas o fazia entendendo a implicância entre pares, e não me atentando para o poder que é ser uma referência.

Só queremos ser aceitos nos grupos com os quais nos identificamos, então tememos e, às vezes, precisamos ser ajudados a enfrentar esses temores, até porque, muitas vezes, é difícil perceber que os temores estão ali, admiti-los. Talvez, a primeira reação seja mesmo a negação. É difícil assumir nossos limites e equívocos, é difícil falar e escrever sobre isto, é difícil não ter certeza ao escrever, não ter controle sobre o texto: é difícil viver a incerteza!

Hoje posso dizer que viver a incerteza é tão difícil quanto prazeroso; talvez pareça estranho, talvez não, pois, como aprendi com Edgar Morin (1996) e a epistemologia da complexidade, *há complexidade onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de interações, de retroações* (p.274). Logo, as experiências não são só fáceis ou difíceis, boas ou ruins, são tudo isso ao mesmo tempo, pois *tudo está em tudo e reciprocamente* (p.275). Agora, o difícil é escrever de outro jeito, porque desta experiência resultou o modo como penso e escrevo hoje, em primeira pessoa, trazendo o saber da prática, indo à teoria, voltando à prática e buscando ressignificar a ambos.

Para escrever esta última parte da dissertação, li todo o trabalho novamente e fiquei orgulhosa, porque, apesar de o texto poder trazer marcas dos meus equívocos e limites, ele também retrata em grande medida o que vivi, o que aprendi, o que mudei. Existe uma honestidade na forma como o escrevo e por isso posso me reconhecer.

Neste tempo de mestrado, aprendi mais sobre educação e sobre mim mesma do que talvez nos quatro anos de faculdade. Por quê?

Iniciei o curso de pedagogia aos 17 anos e o concluí aos 21, apesar de reconhecer a excelência do curso oferecido na UERJ, não aprendi tanto como agora, porque estava chegando à sala de aula e ainda não havia me feito as perguntas, essas que emergem da prática. Hoje tenho 34 anos e dezessete na profissão, me conheço melhor, e já sei por quais caminhos quero seguir. Por isso, uma investigação que traz a conversa como metodologia de pesquisa, buscando a experiência educativa e narrativa. Tal como Núria Pérez e José Contreras (2010) falam:

Queremos plantear una forma de investigación que haga posible hablar de lo que no su suele hablar, expresar lo que no suele decir, hacer visible lo sutil pero substancial de lo que sostiene la relación educativa, de lo que nos permite reconocer el del otro o la otra; pero también, abrirnos a lo que nos cuestiona, explorar lo que no es fácilmente explorable cuando falla el mecanismo básico de la investigación más convencional (p.17).

Neste percurso investigativo, as parcerias foram fundamentais, parcerias que me levaram a conhecer diferentes autores, estudiosos sobre este tema, autores latino americanos: Ignácio Rivas Flores, Jorge Larossa, Núria Perez e Daniel Suárez, este último coordenador da faculdade de educação em Buenos Aires e com quem estudei por

uma semana em um seminário de doutorado intitulado “Narrativas, memórias y formación”, realizado na referida instituição.

Outras experiências revigorantes ocorreram a partir das viagens. Não me detive em relatá-las, mas certamente o aprendizado que emergiu destes encontros apareceu em vários momentos desta escrita. Foram experiências primorosas; poder participar dos congressos e me aproximar das pesquisas realizadas dentro e fora do país revigoraram meu olhar.

Dentre estas experiências, destaco a nossa participação como Rede Formad no *VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestras y Maestros que hacen investigación e innovación desde la escuela*. Vivemos uma semana mergulhados em diferentes culturas. Ouvi e pude aprender com professores da escola básica de diferentes países: Colômbia, Bolívia, Chile, Venezuela, Espanha, Argentina e México.

Um professor da Espanha falou sobre a necessidade de termos formadores de maestros que tenham sido maestros, porque esta não é uma exigência e deste modo temos formadores de professores para atuarem na escola básica que não passaram por ela, o que é uma forma de não reconhecer os saberes genuínos desta área específica da Educação.

Acredito que este assunto seja polêmico e me pergunto: será que basta ter passado pela escola básica para ter um olhar sensível às suas especificidades? Quais seriam os saberes genuínos da escola básica? As professoras e os professores da escola básica acreditam nos seus próprios saberes, aqueles que emergem da prática? Quando uma situação vivenciada se torna um aprendizado?

Penso que estas indagações reafirmam o desejo de estudar sobre o GEPPAN, um espaço, um coletivo, que investe em processos solidários de construção de conhecimento; legitima os saberes docentes, compreende professores e professoras como *investigadore(a)s da própria prática*; e aposta na circularidade entre *prácticateoriaprática*.

Viver este movimento no GEPPAN de interrogar a prática me fez sentir necessidade de revelar os caminhos que me trouxeram até aqui. Penso que esta é também uma característica, um princípio ou uma marca do saber construído ao longo deste trabalho: um saber que por vezes me parece incompleto, desordenado e desarticulado; isto porque ...

*Es un saber apegado al vivir, en relación pensante con él, por lo que, como el propio vivir, reconoce sus dudas, sus incertidumbres, sus fallos, sus contradicciones y lagunas. (...) Pero de aquí nace la disposición a interrogar tanto a la experiencia como al propio saber; es de aquí de donde nace la apertura a la realidad, la capacidad de suspender lo sabido para atender de nuevo a lo que la realidad nos dice. Y este es, paradójicamente, un saber (el de límites y contradicciones del propio saber) que se aprende con la experiencia. **La experiencia es pues siempre también experiencia de sí y saber de sí**²⁸. (DOMINGO e FERRÈ, 2010, p. 58)*

Quando falo de professoras da escola básica e sobre a possibilidade de reconhecermos o saber da experiência que elas trazem, estou certamente falando de mim também e então os saberes da experiência construída nestes dois anos de mestrado aparecem como pipocas saltitantes, querem se inscrever no texto, quase falam por si. Simplesmente não sei como dar uma pausa nesta conversa. Como se trata de uma pausa, resolvo finalizar deixando fios soltos... Começo este trabalho com perguntas e o finalizo com um relato da professora Marianela Huerta de la Rocha²⁹, um relato emocionado costurado com fios que me causaram várias dúvidas e me suscitaram novos e interessantes questionamentos acerca da prática escolar ... Segue o relato na íntegra:

La Amistad

Siempre pensé que mi tarea no solo era enseñar a mi materia (Matemática) a mis alumnos, sino también instruirlos sobre la forma de vivir mejor con los demás y consigo mismos, para ello me valí de mi experiencia. Me esmere en darles ejemplos, sé que no soy perfecta, pero eso también esta bueno que ellos lo sepan.

Lo que voy a contar es un episodio sucedido ya en los últimos años de mi carrera docente, pues para los que no lo saben, estoy disfrutando merecidamente de mi jubilación. Esto pasó en una división a la que yo llamaba cariñosamente la “legión extranjera” debido a la procedencia de los alumnos que nutrían dicho curso. Estos alumnos eran hábiles en todo lo “no permitido” y debido a eso sacaban de mí todas las técnicas pedagógicas aprendidas, habidas y haber, para lograr mi objetivos principales, enseñar, enseñar y enseñar para que ellos aprendan.

Les cuento que en una de las tantas evaluaciones tomadas y ya corrigiendo descubro, con asombro, que Juan (alumno al que el “uno” le quedaba grande) y Martín (de notas excelentes) habían cometido uno de los hechos mas feos: “ Se Copiaron” uno de el otro, obviamente, no hace falta que aclare quien de quien!

²⁸ Grifo meu.

²⁹ Marianela Huerta de la Rocha é uma professora aposentada, da Argentina, que conheci no Congresso Iberoamericano.

Este hecho rondó mis pensamientos todo el tiempo hasta encontrar la manera de mostrarles que esa no es la forma de superar una evaluación, pues a mi entender, solo había que estudiar, es decir, Juan tenía que estudiar!

¿Qué iba a hacer? ¿Debía ponerles un uno a los dos? ¿Era justo? Tenía la certeza de que estas situaciones se dan entre ellos con la justificación de la amistad, entonces, ¿Debía castigar esto? Me preguntaba por qué un alumno excelente arriega su promedio para salvar a otro, que ya estaba condenado a diciembre, por lo menos; las cosas no podían quedar así, y debido a que no los había descubierto infragantes cometiendo la copia, debía pensar como hacer que admitieran esto. Y luego, vendría el momento de la verdadera enseñanza.

El día que entregué las evaluaciones dejé para lo último las de Juan y Martín, pero para que pensarán un poco, les pedí que se quedaran en el recreo, pues debía hablarles, todos sus compañeros sabían de la situación y los miraron con complicidad y malicia. Ya en el recreo, frente a frente, les dije:

¿Tiene algo para decirme sobre la evaluación? – y los miré a uno y a otro. Continué diciendo:

- Yo sé y ustedes saben que yo sé, ¿Qué pasó con la evaluación?!-

Se hizo un silencio profundo... Ninguno de los tres hablamos por unos segundos, esperé y ellos se miraron...hasta que Juan rompió el silencio y dijo:

- Toda la culpa es mía, yo merezco el uno, el no tiene nada que ver!

Martín escuchaba, con la seguridad de que estaba, ahora sí, muy comprometido por lo que acababa de decir su amigo.

En ese momento se me ocurrió la solución al problema. No quería ponerle un uno a Martín, tenía muy buenas notas, ya estábamos terminando el segundo trimestre y además consideré que su verdadero error había sido arriesgar su nota por amistad. A él si el uno lo afectaría, mientras que a Juan, ¿qué le hacía una mancha más al tigre? Bien, era hora de que Juan hiciera también algo por su amigo y como quedaban dos módulos más de clase propuse lo siguiente:

-Martín, tendrás que explicarle a Juan el tema de la evaluación y vos Juan deberás ponerte las pilas para aprender y dar la evaluación, pues la nota que saques será la nota que le pondré a Martín.

Los dos aceptaron, era un desafío y eso les gustó. Cuando los demás alumnos regresaron del recreo se enteraron del trato y siguieron con ansiedad todo lo que pasaba, yo daba clases normalmente pero no perdía de vista a Juan y a Martín que se esmeraban, uno por enseñar y el otro por aprender.

Llegó la hora de la evaluación y todos estábamos pendientes de Juan, que no podía hacer preguntas, ¡debía arreglárselas sólo! Cuando terminó, corregí, todos estaban atentos, esto era algo muy inusual; Juan había cometido algunos errores, pero aún así estaba para un seis cómodamente.

Las caras de felicidad de todo el curso y en especial de los protagonistas, valió el trato. Todos aprendimos algo de esta situación, Juan se dio cuenta de que solo era vago, Martín aprendió que a los amigos, en lugar de ayudarlos a copiarse, hay que enseñarles antes de la evaluación. Y yo aprendí que Juan podía más, que la amistad existe y que Martín era un gran profesor!!

Estoy segura de que podríamos sacar otras conclusiones de este episodio, ¿verdad?

Atentamente, Marianela Huerta de la Rocha.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, G. L; HERR, K. El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. IN: SVERDLICK, I. (comp.). **La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires: Noveduc, 2007.
- ALLIAUD, A. & SUÁREZ D. H. (coords.) **El saber de la experiencia – narrativa, investigación y formación docente**. 1ª ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA); CLACSO, 2011.
- ALVES, N; GARCIA, R. L. 2002. A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano: duas experiências. In: Bianchetti, L; Machado, A. N. (org). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ALVES, R. **O amor que acende a lua**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.
- BARBIER, R. A escuta sensível em educação. In: **Trabalhos apresentados na 15ª Reunião Anual da Anped**. Porto Alegre: Cadernos Anped, 1993.
- BOFF, L. **A águia e a galinha**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BONOMO, L. L.P. Infância e cotidiano: Desafios da pesquisa com crianças e seus espaços praticados. In: MELLO, Marisol B. e LOPES, Jader J. M. (orgs): **O jeito como nós crianças pensamos sobre certas coisas**_ Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.
- BRONZEADO, C; CURVELLO, L. Diferentes modos de aprenderensinar a ler e a escrever no cotidiano escolar. **III Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Niterói: UFF, 2010. CD-ROM.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CERBERÓ, V. F. La crítica como narrativa de la crisis de formación. In: LARROSA, J. (comp.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Buenos Aires: Laertes, 2008.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano – artes do fazer**. 15.ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2008.
- COLINVAUX, D. Crianças na escola: histórias de adulto. In: MELLO, M. B. “**O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas**” – dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. Jean. **Relatos de Experiência e Investigación Narrativa**. In: RODRÍGUEZ, Maria Luiza & LARROSA, Jorge (orgs). Barcelona, Espanha. Editorial Laertes, 2008.

CORAZZA. S. M. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, M.T. & ZACCUR, E. (orgs.) **Professora pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

CONTRERAS DOMINGO, J. Prólogo. In: SKLIAR, C. & LARROSA, J. (comp.) **Experiencia y alteridad en educación**. 1ª Ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: Costa, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2ª ed. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 1999.

ESTEBAN, M. T. & ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M.T. & ZACCUR, E. (orgs.) **Professora pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

_____. **Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar**. II Congresso Cotidiano. Diálogos sobre Diálogos. UFF, Brasil, 2008.

_____. A avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GARCIA, R. L. **Alfabetização dos alunos das classes populares**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

_____. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.). **O sentido da escola**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FOERSTER, H. V. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. (org). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Eliminação Adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. In: **Revista Educação & Sociedade**. Vol. 28, n.100. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2007.

GARCIA, R. L. (org.) **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo, Cortez, 2003, 4ª ed.

_____; ALVES, N. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

_____. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das letras: 1989.

GREENE, M. El professor como extranjero. In: LARROSA, J. (comp.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Buenos Aires: Laertes, 2008.

HELAL, I; VENÂNCIO, A. P. Práticas avaliativas do/no processo de *aprendizagem ensino*: entre permanências e mudanças. In: **III Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Niterói: UFF, 2010. CD-ROM.

LACERDA, M. Por uma formação repleta de sentido. In: ESTEBAN, M.T. & ZACCUR, E. (orgs.) **Professora pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 e 2008.

_____. **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

LARA, N. P. Escuchar al outro dentro de sí. In: **Experiencia y alteridade en educación**. Skliar, C. y Larossa, J. (orgs) Homo sapiens Ediciones, 2009, Flacso, Argentina.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/ Abr 2002.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte Autêntica, 2006, 4ªed.

LEMINSKI, P. **Distraídos Venceremos** ,5ed.São Paulo: Brasiliense, 2006.

LISPECTOR, C. Perto do coração Selvagem. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 16ª ed.1995.

_____. **A paixão segundo G. H.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

MATURANA, H. Entrevista. **Revista Humanites**. Centro de Ciências de Educação e Humanidades. CCEH Universidade Católica de Brasília- UCB Volume I. Número 2. Novembro, 2004.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 1991.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MOYSÉS, COLLARES & GERALDI, Construir compreensões: Objetivação e interação in: **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Oliveira et al. (orgs) Petrópolis, RJ: DP et alii: FAPERJ, 2010.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NETO, J. C. de M. Tecendo a manhã. Orion, São Paulo, anoII, n.2, 1999.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1995.

_____; FINGER, M. (orgs) **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PÉREZ GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

RIBEIRO, T; LIMA, A. S. R. Práticas pedagógicas e experiências cotidianas: desafios, permanências e mudanças na/da formação docente. In: **III Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Niterói: UFF, 2010. CD-ROM.

RODRÍGUEZ, J. G. La formación del profesorado como proyecto académico, social y político: La experiencia del programa RED de la Universidad Nacional de Colombia. In: GARCIA, R, L. (org) **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et alii, FAPERJ, 2010.

SAMPAIO, C.S. **Alfabetização e formação de professores: Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali...** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

_____. Redes coletivas de (auto)formação docente: narrativas, experiências e a (re)construção de saberes e fazeres alfabetizadores. In: MORAES, D. Z; LUGLI,

R.S.G. (orgs) **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

_____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHINTIMAN, D. F; FUCKS, S. I: Reflexões de encerramento: Diálogos, certezas e interrogações. In: SCHINITMAN, D. F. (org). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A, A. (coord) Os professores e sua formação. 2ªed.Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **La formación de profesionales flexibles. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós: 1992.

SOUZA, E. C. de. O conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita- a alfabetização como processo discursivo. Campinas, São Paulo: Cortez,2008.

SUÁREZ, D. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, Ingrid (comp.) **La investigación educativa – una herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007.

_____. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente. In: ALLIAUD, Andrea & SUÁREZ D. H. (coords.) **El saber de la experiencia – narrativa, investigación y formación docente**. 1ª ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA); CLACSO, 2011.

_____. OCHOA, L; DÁVILA, P. Narrativas docentes y prácticas escolares: hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes. Disponível em http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Articulo_12ntes.pdf > Acesso em 02.07.2011.

_____. OCHOA, L; DÁVILA, P. **Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas.** Módulo 1. Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Buenos Aires: MECyT, OEA, 2004. Disponível em < http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Articulo_12ntes.pdf> Acesso em 02.07.2011.

_____; OCHOA, L; DÁVILA, P. **Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas.** Módulo 2. La documentación narrativa de experiencias escolares. Buenos Aires: MECyT, OEA, 2004. Disponível em < http://www.lppbuenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Articulo_12ntes.pdf> Acesso em 02.07.2011.

TARDAN, D. L; MOREIRA, K. F. Complexidade nas dinâmicas de *aprenderensinar*: múltiplas lógicas e diferentes saberes do/no cotidiano escolar. In: **III Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos.** Niterói: UFF, 2010. CD-ROM.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1998, 6ª ed..

ZACCUR, E. Metodologias abertas a iterâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZEICHNER, K. 2002 Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições . In: ESTEBAN, M.T. & ZACCUR, E. (orgs.) **Professora pesquisadora – uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

