



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

IGOR HELAL

***FOTOGRAFIAS DOCENTES: SABERESFAZERES ALFABETIZADORES
NARRADOS EM ESPAÇOSTEMPOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)***

Rio de Janeiro

2014

Fotografias docentes: saberesfazeres alfabetizadores narrados em espaçotempos de formação de professores(as)

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção da qualificação no curso de Mestrado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio

Rio de Janeiro

2014

Fotografias docentes: saberesfazeres alfabetizadores narrados em espaçostempos de formação de professores(as)

Igor Helal Anderson

Fevereiro de 2014

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Carmen Sanches Sampaio
Orientadora – UNIRIO

Profª. Drª. Guaracira Gouvêa de Souza – UNIRIO

Prof. Dr. Paulo Sergio Sgarbi – UERJ

Profª. Drª. Maria Luiza Sússekind – UNIRIO

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado – UNICAMP

Rio de Janeiro

2014

SUMÁRIO

2.	<i>APRESENTAÇÃO: ATRAVESSANDO CAMINHOS POR MEIO DE IMAGENS MEMÓRIAS DE (E EM) FORMAÇÃO</i>	11
3.	<i>PENSAR PRATICAR A PESQUISA, SENTI-LA: UMA PESQUISA-VIDA DE POSSIBILIDADES</i>	16
4.	<i>“DOS FIOS QUE NÃO SE ROMPEM” - (EN)REDAR E (ENRE)DAR-SE: MO(VI)MENTOS EM/DE (NOSSA) FORMAÇÃO DOCENTE</i>	20
5.	<i>SOBRE UM PERCURSO ANDADO/ATRAVESSADO: CAMINHANDO ENTRE FOTOGRAFIAS, NARRATIVAS E CONVERSAS</i>	29
4.1	<i>Os porquês da fotografia: adentrando e interagindo com modos outros de pensar e praticar a pesquisa</i>	34
4.2	<i>Ampliando diálogos possíveis: a conversa como procedimento metodológico</i> ..	47
5.	<i>CONVERSANDO COM E A PARTIR DE FOTOGRAFIAS DOCENTES: QUE SABERES FAZERES ALFABETIZADORES ELAS DÃO A VER?</i>	53
5.1.	<i>E as minhas práticas? Eu não as fotografava porque eram quadradas... Eu iria fotografar o quê? A criança copiando dever do quadro? – A (trans) formação da prática docente de Denise Tardan</i>	57
5.2.	<i>Vamos escrever para a revista Ciência Hoje das Crianças pedindo revistas para nos ajudar? – Projeto Insetos com e na turma de Ana Paula Venâncio</i>	76
5.3	<i>Temos que contar a nossa história! Como vamos fazer para lembrar tudo? – A participação das crianças no rememorar a prática alfabetizadora de Flávia Castilho</i>	86
5.4.	<i>“Preciso dizer que tem amigas no GEPPAN que me ajudaram muito sem saber: Ana Paula, Denise e Katia, que já vieram em mais de um FALE. Então, chegou a minha vez.” – Os desafios alfabetizadores de Gisele Silva e suas práticas inspiradas e inspiradoras no e com o grupo</i>	101
5.5	<i>(...) Então vou trazer para a conversa não apenas o sucesso, porque a gente costuma trazer o sucesso para compartilhar, mas sobretudo os atropelos. Eu acho que nos atropelos a gente aprende – A experiência de Tiago Ribeiro com sua primeira turma de alfabetização</i>	113
6.	<i>DOS (DES)CAMINHOS DA PESQUISA-VIDA: FIOS PARA DEIXAR SOLTOS</i>	123
7.	<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	128

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio de sempre. À minha mãe Grace Helal, meu pai, Kleber Moreira Anderson e meus irmãos pela companhia nessa etapa da minha vida. Longe ou perto, estivemos juntos. Obrigado por caminharem comigo.



À professora Carmen Sanches Sampaio, pela amizade, ensinamentos e orientação imensuráveis – ações praticadas desde a época da graduação. Experimentamos dores e delícias que vêm nos formando, cotidianamente, professores. E pesquisadores, formadores, narradores... Obrigado pelo acolhimento.



À professora Guaracira Gouvêa, por aceitar ler e *aprenderensinar* comigo, com a dissertação. Obrigado pela generosidade.

À professora Maria Luíza Sússekínd, pelo humor ácido que *esconderevela* tantos conhecimentos.



Obrigado pela astúcia formativa.



Ao professor Paulo Sgarbi, pela sensibilidade em ler o meu texto antes e agora. Uma leitura minuciosa que definiu caminhos na pesquisa à época da qualificação. Suas contribuições estarão sempre comigo.

Obrigado pela atenção.

Ao professor Guilherme Prado, pelas ajudas que atravessam minha formação – textos, pareceres, conversas... Como aprendi ao lê-lo! Obrigado pela partilha.



Aos grupos de pesquisa e estudos que me habitam e me formam. GPPF, GEPPAN, o FALE... À Rede Formad, que me lança nesse movimento auto/alter-formativo, incessantemente provocador.





Às professoras e amigas Denise Tardan, Ana Paula Venâncio, Flávia Castilho, Gisele Silva e ao

professor e amigo Tiago Ribeiro por terem compartilhado suas fotografias, narrativas e da vida comigo. Obrigado pelas palavras conversadas e imagens praticadas.



parte

À Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Nela, tive apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para investir na minha formação durante o mestrado, com uma bolsa de Demanda Social, desde o início. Serei eternamente grato.



Ao meu “mané” Daniel Virgínio e família, por me fazerem acreditar nos sonhos de menino.



Obrigado a tod@s que estiveram comigo ao longo desses dois anos. Amigos e amigas, companheiros e companheiras da *pesquisa-vida*... Se hoje sou professor, essa conquista não é só minha. Obrigado pela confiança.

E continua...

RESUMO

Esta dissertação alinhava reflexões sobre formação docente, tendo como pano de fundo a noção de *professora-pesquisadora* (ESTEBAN; ZACCUR, 2002). Na discussão aqui tecida, privilegio *fotografias docentes* – fotografias que os professores/as produzem na própria prática – como potencial formativo e investigativo. Elegendo *fotografias docentes* socializadas em encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE/UNIRIO) por professores e professoras que também fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisa Professores(as) Alfabetizadores(as) Narradores(as) (GEPPAN/UNIRIO), me desafio em investigar *saberesfazeres* alfabetizadores a partir de suas fotografias. Que *saberesfazeres* alfabetizadores estão implícitos nas fotografias narradas? Que narrativas surgem a partir dessas fotografias? Como tem sido vivida e praticada a formação docente nesse processo? Através da *investigação narrativa* (CONNELLY; CLANDININ, 2008) como procedimento metodológico, mergulho nestas perguntas, norteadoras da pesquisa desenvolvida, as quais revelaram a complexidade constitutiva do percurso da investigação, abrindo possibilidades para pensarmos modos outros de estudar e pesquisar com os cotidianos (ALVES, 2003; GARCIA, 2003; OLIVEIRA; SGARBI, 2008, FERRAÇO, 2003). Desse modo, vimos pensando com fotografias e narrativas, conversando com elas e com seus autores, ao mesmo tempo em que nos co-implicamos com e em diferentes espaços de formação docente.

Palavras-chave: Formação docente; Fotografias docentes; Narrativas; Alfabetização; Professora-pesquisadora.

ABSTRACT

This dissertation aligned reflections on teachers training, having as a backdrop the notion of *teacher-researcher* (ESTEBAN; ZACCUR, 2002). Woven into the discussion here presented, I privilege *teachers photographs* - photographs that teachers produce in their own practice - as a formative and investigative potential. Electing socialized *teachers photographs* in meetings of the Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE/UNIRIO) by teachers who are also part of the Grupo de Estudos e Pesquisa Professores(as) Alfabetizadores(as) Narradores(as) (GEPPAN/UNIRIO), I challenge myself to investigate *thinkingdoing* on literacy from their photographs. What *thinkingdoing* on literacy are implicit on the narrated photographs? What narratives emerge from these photos? How it been living and practiced the formation of teachers in this process? Through *narrative inquiry* (CONNELLY; CLANDININ, 2008) as a methodological procedure, I dive into these questions, guiding the research conducted, which revealed the constitutive complexity of the pathway of research, opening up possibilities for thinking other modes of study and research with the everyday (ALVES, 2003; GARCIA, 2003; OLIVEIRA; SGARBI, 2008; FERRAÇO, 2003). Thus, we're been thinking with photographs and narratives, talking with them and their authors, while we co-implicate with and in different spaces of formation of teachers.

Keywords: Teachers training; Teachers Photographs; Narratives; Literacy; Teacher - researcher.

1. **APRESENTAÇÃO: ATRAVESSANDO CAMINHOS POR MEIO DE IMAGENS MEMÓRIAS DE (E EM) FORMAÇÃO**

*A pesquisa é um ato e uma forma de ler e
pronunciar o mundo.*
(Danilo Streck)

Esta ação investigativa – porque todas as ações são historicizadas e situadas – começa em meados de 2009 quando tive a oportunidade de *verouvir sentir*¹ discussões travadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE). O FALE é um projeto de pesquisa, ensino e extensão coordenado pela Carmen Sanches Sampaio e cadastrado na UNIRIO que reúne, periodicamente, docentes e estudantes de cursos de licenciaturas. Tem como objetivo intensificar e aprofundar a relação entre a universidade e a escola básica, em seus anos iniciais, investindo em processos de formação docente experienciados de modos mais horizontais e colaborativos, provocando um processo de desnaturalização, investigação e produção de conhecimentos sobre saberes e fazeres alfabetizadores. Além disso, o projeto visa pesquisar saberes e fazeres cotidianos de professores(as) alfabetizadores(as) através de narrativas (orais e escritas).

A partir daquele momento, ainda em 2009, fui convidado pela professora Carmen Sanches Sampaio a participar do grupo de pesquisa (GPPF²) como bolsista voluntário. Foi no grupo e com o grupo que surgiu a possibilidade de começar a exercitar um olhar investigativo em relação às fotografias.

A sugestão da pesquisa de iniciação científica³, poucos meses depois, surgiu através de conversas com Carmen, agora orientadora, e pela minha relação com a

¹ Seguindo alguns pressupostos do campo de estudos e pesquisa com os cotidianos, opto pela utilização da juntabilidade de termos antes compreendidos como dicotômicos, procurando romper com a limitação imposta pelas ciências da Modernidade. Compartilho com o que disse Clarice Lispector (2009), em entrevista ao Jornal do Brasil em 1963: *a palavra dicotomia é uma das mais secas do dicionário*. Com isso, em alguns momentos lançarei mão de, também, neologismos a fim de possibilitar a produção de outros sentidos a partir da união de algumas palavras. Trabalho, ainda, com a ideia de Certeau (2007) de que a linguagem é código de poder e então reinventamos para usar e consumir também a língua. Esse(s) movimento(s) surge(m), cada vez mais, para desenvolver compreensões necessárias às nossas pesquisas.

² Os encontros do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/CNPq) acontecem nas tardes de segunda-feira na UNIRIO. Mais informações podem ser encontradas em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=1697708KU1BMW3>

³ Nos dois anos de pesquisa na graduação em Pedagogia na UniRio, pratiquei a investigação, primeiro

fotografia ao longo dos anos... Foi a partir desse momento, também, que fiquei responsável por registrar os encontros do FALE.

Nesse processo, a minha aproximação e interesse pelas fotografias foram sendo potencializados nos encontros e discussões que surgiam, nos quais fui direcionando, cada vez mais, o olhar, os sentidos, para (ess)as imagens, bastante ajudado pelo diálogo, provocações e interlocução com a orientadora. Mas não quaisquer imagens: me interessava aquelas que os(as) professores(as) alfabetizadores(as) produziam/produzem em seus cotidianos.

A investigação, realizada na graduação, que culminou em minha monografia me incitou a problematizar a presença da fotografia em processos formativos docentes. Movimento que, na investigação aqui compartilhada, nutre e anima a realização desta pesquisa, que se confunde com a vida: *pesquisa-vida...* Contudo, esse meu interesse pelas fotografias não surgiu ali, naquele momento...

Aos 17 anos, ganhei de presente, da minha irmã, minha primeira câmera digital. Em casa, antes disso, tínhamos apenas uma, antiga, analógica. Comecei, a partir de então, a andar pela cidade com aquele *aparelho móvel*, curioso, novo, emergente. Foram – e ainda são – anos de prática que me fizeram retratar muitos momentos, potencializados pela sensibilidade criadora das minhas lentes através das lentes da câmera... E que, hoje, se enredam e me ajudam a trazer experiências enquanto fotógrafo, e, sobretudo, como alguém que faz perguntas e tenta ver além do que os olhos podem enxergar. Investi em novas câmeras, mas, especialmente, investi em outros modos de visibilizar ações, momentos, a vida, o mundo. Outras lentes!

Contudo, esse presente se tornou um pesadelo depois de alguns meses: mesmo com todo o cuidado, a câmera caiu ao chão, da minha mão, e quebrou. Fiquei semanas quieto, procurando um modo de contar isso à minha família. Para mim, era se como parte de um encanto tivesse se quebrado, também. A minha relação com as fotografias foi e é, muitas vezes, assim: uma relação de fantasia, criação, possibilidades infinitas... Para mim, não poderia haver interrupção dessa prática. Posso dizer que é a câmera, no meu caso, uma extensão do meu corpo: uma terceira perna, mão, alargamento da imaginação...

Pois bem, acabei contando às minhas irmã e mãe, que moravam comigo e, sem nenhuma comoção aparente, continuei a viver sem fotografar por alguns meses.

Consegui meu primeiro emprego, aos 19 anos, em uma locadora de filmes perto de casa e com o segundo salário, comprei um celular. Tão pequeno e frágil, mas com uma lente. Uma camerazinha embutida que, para mim, era parte da minha felicidade! Naqueles idos de 2006, os equipamentos já estavam convergindo midiaticamente e aquela camerazinha em forma de celular (e vice-e-versa!) veio a calhar! Fiquei com ele por um tempo até outras convergências surgirem no mundo e na minha vida. As câmeras e celulares mudaram de cores, tamanhos, processadores e eu fui mudando com eles.

Pensando bem, essa coisa de fotografar, na minha família, é bem antiga. Há alguns anos, antes da minha bisavó paterna falecer, meu pai apresentou aos filhos um baú com muitas fotos. Fotos centenárias! E com isso, ali, fiquei fabulando muitas histórias: quem são essas pessoas nas fotografias? Onde foram tiradas as fotos? Quem as tirou? Como era a câmera? Mesmo sabendo que era um aparelho analógico, pensar o que havia por trás de tantas imagens é algo que, ainda, me aguça a curiosidade.

Paradoxalmente, essa excitação não me foi sempre latente: lembro-me que, quando criança, eu fugia das fotos. Não queria aparecer naquelas fotografias, praticamente arquitetadas por ordens, por vozes: *todos juntos, sorriam! Digam xis! Não pisquem!* Para mim, essas memórias hoje não retornam por acaso: talvez, penso eu, o Igor curioso que já me habitava na infância gostaria de conhecer o que havia por trás daquelas câmeras – e, mais que isso, me aproximar das múltiplas possibilidades óticas de perceber o mundo.

E se digo serem essas óticas percepções formativas, produtivas, *poiéticas* e não um processo passivo é porque venho sendo provocado por Denise Najmanovich (2011) e pela minha própria experiência de vida. A aposta-desafio é me afastar de uma lógica muito forte, cartesiana, que efemeriza e polariza *novosvelhos* conhecimentos. Aqui, eles se enredam e me ajudam a praticar a pesquisa como pratico a vida: no exercício de ambas, em confluência, *aprendoensino*.

Diferentemente do que aprendemos com a ciência moderna, o conhecimento não é neutro nem individual: se dá nas partilhas, está nos olhos de quem vê, no coração de quem sente, de nossas audições e intercâmbios, no *verouvirsentir* o mundo através de muitos sentidos. Então, venho aguçando os sentidos para o que antes poderia estar silenciado nos pensamentos e práticas de/com meus companheiros de

pesquisa, fazendo parte e *estandose* como/em um processo, pensando e refletindo, desta forma, sobre nossas próprias formações⁴. E com elas me (trans)formando.

Nesse processo de (trans)formação que é a *pesquisa-vida*, venho-me indagando acerca da formação docente – mais que isso: ao vivê-la, pratico *novosvelhos* desafios, instaurados por meio de situações que surgem ao caminhar. Muitos dos interrogantes surgidos na época da graduação têm podido ser problematizados através da experiência da partilha em espaços formativos, durante a iniciação científica e agora, no mestrado, quando continuo e fortaleço o vínculo com os coletivos com que vinha/venho pesquisando e *aprendendoensinando*: o FALE e o *Grupo de Estudos e Pesquisa: Professoras(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es)* (GEPPAN), um grupo criado em agosto de 2008, por demanda de algumas professoras alfabetizadoras que, terminando um curso de especialização⁵, conversou com a professora Carmen Sanches sobre a criação de um espaço onde pudesse continuar a discutir, estudar e refletir sobre a própria prática alfabetizadora, no coletivo.

Este grupo, articulado ao FALE, constitui a díade investigativa que alicerça esta ação: é praticando a *pesquisa-vida* nesses espaços formativos (FALE e GEPPAN) que me desafio a mergulhar nas fotografias socializadas por professores e professoras alfabetizadores(as) nos encontros do FALE; professores e professoras que, também, fazem parte do GEPPAN. A essas fotografias, nós, no nosso grupo (GPPF) estamos denominando de **fotografias docentes**: aquelas produzidas pelos próprios professores e professoras alfabetizadoras em seus cotidianos, no contexto de suas práticas.

Imerso nesta ação investigativa, me movem, aqui, algumas inquietações: *como é a relação de professores(as) com as fotografias que produzem? Revisitam-nas? A fotografia se constitui como memória narrativa das práticas alfabetizadoras dos cotidianos escolares? O que elas dão a pensar sobre o processo de aprender a ler e escrever?* Essas inquietações se desdobram nos objetivos desta dissertação:

⁴ Permito-me usar a palavra *formação* no plural, visto que, mesmo sabendo e identificando os sujeitos como singulares, a nossa pesquisa se inscreve em espaços *multissituados* e *polifônicos*, logo, não podemos enxergar e considerar, nestes espaços, apenas um processo formativo, mas vários, nos quais nós mesmos nos inserimos, *transversalizando* e ampliando os nossos saberes, fazeres e conheceres.

⁵ Na Universidade Federal Fluminense (UFF) - Alfabetização das crianças das classes populares, gestado pelo Grupo de Pesquisa: Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares (Grupalfa), sob coordenação da Prof^ª Dr^ª Regina Leite Garcia.

1. Investigar *saberes-fazeres* alfabetizadores através de narrativas e *fotografias docentes* socializadas no FALE, por professores(as) que, também, participam do GEPPAN;
2. Investigar se, no processo de fotografar a prática alfabetizadora, o(a) professor(a) vai assumindo uma postura investigativa no cotidiano escolar.

Então, carregando uma câmera para registrar os encontros do FALE, sempre atento ao que é narrado, explicitado e conversado nesse *espaçotempo*, mergulho em espaços de formação docente e puxo fios de modo a tecer *redes de conhecimentos* (ALVES, 2008), saberes e afetos com os grupos aos quais me vinculo, no intuito de ampliar formas de *saberpensar* práticas alfabetizadoras e o exercício de (re)pensar a prática docente - *tecer conhecimentos* a partir do que Edgar Morin (1996) me instiga, quando diz da origem da palavra *complexus*: **tecer junto**. Logo, os fios desta investigação são tecidos assim: com o(s) outro(s), reconhecendo o que há de singular nesses outros, em suas fotografias, narrativas e práticas.

Vale salientar que o FALE acontece atualmente, também, na UERJ/FFP (desde 2009), na Unicamp (desde 2012) e em Angra dos Reis (desde 2013)⁶ e são, esses encontros, ações da *Rede de Formação Docente: narrativas e experiências* (Rede Formad), criada em 2010, na UniRio, constituída por diferentes grupos de estudos e pesquisas vinculados à UniRio e a outras instituições⁷.

Com esta pesquisa, venho-me entregando às possibilidades investigativas que nela surgem, praticando-a como pratico a vida, tentando encontrar coerência entre ambas e me expondo às imprevisibilidades que delas são constitutivas.

⁶ O FALE também aconteceu, durante os anos de 2009 e 2010, em Três Rios. Tanto em Três Rios quanto em Angra dos Reis o convite foi feito pela Secretaria Municipal de Educação.

⁷ O GEPPAN, na UniRio, o GEFEL no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), o *Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Memória e Cotidiano* (GPEMC) na Universidade Federal Fluminense (UFF), o *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada* (GEPAC) na Universidade de Campinas (UNICAMP) e o *Grupo de Estudos Sobre Ensino e Saberes Históricos* na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A Rede Formad se articula, também, à Rede de Investigação na Escola (Red RIE/Brasil), à Red de Formación Docente y Narrativas (Argentina) e à Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad (México), além de outras redes e coletivos na América Latina, como na Colômbia, por exemplo. Além de coletivos e redes, uma escola municipal de Juiz de Fora também se articula a Rede Formad. Para mais informações, acessem o site: <https://sites.google.com/site/redeformad/> Temos, ainda, um grupo que criamos no *Facebook*, cujo nome é o mesmo da Rede. O grupo recebe, frequentemente, novos usuários, que compartilham textos, blogs, imagens, pensamentos... É uma rede virtualizada e renovada por discussões que a vão movimentando.

6. **PENSARPRATICAR A PESQUISA, SENTI-LA: UMA PESQUISA-VIDA DE POSSIBILIDADES**

*Quando penso no que já vivi me
parece que fui deixando meus corpos pelo
caminho...*
(Clarice Lispector)

O Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) se constitui em um mo(vi)mento compartilhado de experiências alfabetizadoras e formativas - e é, ele próprio, também, uma rede colaborativa: é um momento, porque é (um) encontro, *espaçotempo* de diálogo, narrativas de práticas, de escuta, de conhecimento e experiência. E é também um movimento *prácticoteóricoprático* perseguido constantemente, a fim de explicitar possibilidades outras de *fazer com* o cotidiano (CERTEAU, 2007) da e na escola básica, (re)conhecendo *saberesfazeres* emergentes de professores(as) mergulhados em uma ambiência de *(auto)formação docente compartilhada* (SAMPAIO, 2010). É uma tentativa de garantir, coletivamente, a produção de *conhecimentos em redes* e interrogantes, dialogando, conflitando, (trans)formando-se com o outro e com as experiências narradas, onde a própria formação docente é investigada como experiência.

No FALE, *saberesfazeres* alfabetizadores são narrados e socializados por professores e professoras da escola básica, em interlocução com docentes da universidade. Narrativas orais, escritas e fotográficas configuram uma trama complexa de conhecimentos partilhados por e com o grupo presente nos encontros nos quais reflexões, interrogantes e conversas tecidas delineiam horizontes de possibilidades para pensarmos em práticas alfabetizadoras outras, que rompam com a reprodução de materiais, cartilhas e documentos que subalternizam não só as crianças, mas os próprios professores e professoras. É por meio das narrativas que professores e professoras alfabetizadores(as) trazem e socializam suas experiências. Nesse processo, *atualizam a teoria explicativa de que dispõe, buscando/criando novas explicações teóricas para o que acontece no cotidiano de sua sala de aula* (GARCIA; ALVES, 2002, p. 101). No FALE, não pesquisamos *sobre* professoras, práticas, narrativas – pesquisamos, aprendemos e conversamos *com*.

Nesse *espaçotempo*, potencializamos *saberesfazeres* docentes, buscando trazer para a visibilidade uma postura investigativa que está nas escolas, em muitas delas. Nos encontros, apostamos no diálogo horizontal entre universidade e escola básica, contestando correntes iluministas que acreditam (e separam) esses *espaçotempos*: *na universidade se pensa, na escola se faz*. No FALE, o *pensarfazer* ou o *fazerpensar* surge como ações indissociáveis na, da e com a prática docente-alfabetizadora.

São esses *pensaresfazeres* e *fazerespensares* (os *quefazeres* freireanos) que busco *enxergarsentir* com as fotografias e narrativas docentes: concepções e práticas alfabetizadoras narradas por professores e professoras nos encontros do FALE.

Assim, investir na (re)criação de *prácticasteorias* que compreendem o saber docente na perspectiva da inventividade, ousadia e, nos dizeres de Certeau (2007), de *táticas, astúcias e múltiplos usos*⁸ daquilo que é argumentado, apropriado e tecido na escola, e fora dela, é o que perseguimos nos encontros do FALE. É uma abertura à experiência, ao atravessamento, à exposição, modificação e (re)construção de (nossas) práticas e pensamentos.

No FALE, portanto, vivemos a possibilidade de experienciar processos nos quais

a professora vai assumindo uma postura investigativa, voltando-se para o outro, para melhor compreender o outro em sua diferença e, ao compreender o outro, vai tornando-se mais criativa, vai produzindo novas teorias explicativas que lhe possibilitam interferir no processo pedagógicamente (GARCIA; ALVES, 2002, p. 98).

Não é à toa que defendo aqui, também, a própria pesquisa como *experiência estética* (PEREIRA, 2011), tecida para além do conhecimento produzido no campo em que a pesquisa se situa. Como diz essa autora, a prática de construir conhecimentos é formadora de um modo próprio de percepção do mundo, do outro e de si mesmo, visto que *toda pesquisa em ciências humanas, em última instância é uma pesquisa sobre o homem e sua cultura e, portanto, um trabalho em que o pesquisador,*

⁸ Vale ressaltar que a noção de *uso* tecida nesta pesquisa é aquela defendida por Michel de Certeau (2007): *contextos de uso*, nos quais os sujeitos encontram múltiplos significados aos seus materiais, suas circunstâncias e organização do *espaçotempo* que participam. É uma relação menos passiva e mais implicada com as possibilidades daquilo que nos rodeia.

pesquisando o outro, pesquisa também a si mesmo (idem, p. 228).

O desejo é que essa experiência estética se reflita na prática, na escrita (e na prática da escrita), na trama do que é estudado. É uma experiência que se instaura com a vida e que vai me ajudando a escrever um texto intimamente relacionado às minhas experiências, aos meus modos de pensá-las e problematizá-las. Ao mesmo tempo, é nessa experiência que vai sendo tecido o meu inacabamento, um movimento constante da *pesquisa-vida... De onde emergem nossas questões de pesquisa? Em que medida elas respondem às demandas da vida?* (PEREIRA, 2011)

No desafio de me movimentar *com* a pesquisa, me afeto de múltiplos modos e me altero nas formas de perceber o mundo. O movimento da *pesquisa-vida* me convida a pensar, praticar, indagar, problematizar... *Ser-me* como experiência.

Uma experiência composta por muitos diálogos, como aqueles que venho exercitando com docentes de diferentes escolas, nos encontros do FALE. Nesses diálogos, venho percebendo que as imagens fotográficas vêm ocupando, cada vez mais, um espaço privilegiado nas narrativas socializadas. Dentre tantas fontes possíveis que são utilizadas na *investigação narrativa*⁹, as fotografias vêm ajudando professores e professoras a narrarem *saberes-fazeres* alfabetizadores. Ou seja, **as fotografias docentes socializadas vão suscitando narrativas sobre as práticas** – é na relação com as fotografias docentes que professores e professoras vão sendo provocados a pensar, produzindo conhecimentos e refletindo sobre suas práticas alfabetizadoras. Eu, nesse processo, também vou sendo provocado a pensar com as imagens e mergulhar nas narrativas que delas surgem.

Essas fotografias, nesta ação investigativa, surgem como fontes privilegiadas e corroboram nossa escolha em mergulhar no *campo dos estudos e pesquisa do e com os cotidianos* (ALVES, 2003; GARCIA, 2003; OLIVEIRA; SGARBI, 2008, FERRAÇO, 2003) como opção *político-epistemológico-metodológica*. Um cotidiano plural que sempre existiu, fazendo da vida cotidiana um alicerce para a trajetória humana, para as nossas *pesquisas-vidas*.

Com isso, frente a tantos acontecimentos imprevisíveis, não temos a pretensão de analisar, julgar e objetivar essas fotografias, mas dialogar com elas, incorporando-os à investigação.

⁹ A *investigação narrativa* é um procedimento teórico, metodológico e epistemológico que lanço mão nesta pesquisa. Essa investidura será defendida e ampliada ao longo da dissertação.

Nesse processo, vamos nos desafiando a buscar uma coerência entre essas fontes e nossos objetivos e inquietações, também frequentes na trajetória da pesquisa *considerando, portanto, o cotidiano como realização do complexus, onde tudo se entrecruza e entrelaça, sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que o tecem* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 89).

Por esse motivo, sendo as práticas alfabetizadoras também narradas a partir de imagens, compreendo e reforço as *fotografias docentes* como **potência para narrar essas práticas**. Fotografias que contribuem para formar teorias (ALVES, 2010), porque a grande maioria dos(as) professores(as) usam fotografias enquanto/quando narram suas práticas no FALE, possibilitando *entender as realidades para além do que nelas é quantificável e organizável de acordo com os parâmetros definidos pelo pensamento moderno* (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 24).

São realidades que nos desafiam a praticar um *otimismo que é, também, metodológico*, como afirma Ferraço (2008) quando defende que, *ao invés de alienação, tenhamos resistência. Ao invés de limitação, criatividade. Ao invés de conformismo, subversão. Esta é a razão de nosso otimismo metodológico. Investimos no cotidiano porque é lá que está a essência de nossa metodologia de estudo.* (p. 111).

Saliento, ainda, que essa *pesquisa-vida* só vem sendo possível de ser praticada, assim, porque vimos nos articulando e tecendo conhecimentos por e entre muitas dessas “realidades”. Realidades reavivadas de muitos modos, com muitos (de) nós.

Em uma sociedade na qual *o volátil, o efêmero, caprichoso e insaciável* (COSTA, 2009, p. 76) impera, venho buscar, no diálogo com professores(as) e a escola, possíveis fragmentos que possam viabilizar novos usos da fotografia enquanto documento potente e durável, contrapondo-se às *descartabilizações* inerentes aos nossos desejos e ações frente aos objetos no e do mundo moderno. Esse mundo (ou ideia de mundo), muitas vezes, vem-nos habitando, mas acredito que possamos *usá-lo* de mil maneiras...

Por fim, como modo de explicitar meu inacabamento, dialogo com Clarice Lispector (1999) para nos lembrar que somos seres de muitos “corpos” e que, ao trilharmos nossas jornadas (na vida, na pesquisa...), vamos deixando alguns desses corpos para trás... Esse é, também, o movimento desta dissertação: um constante ir e vir de muitos conflitos e *novosvelhos* inacabamentos...

7. “DOS FIOS QUE NÃO SE ROMPEM” - (EN)REDAR E (ENRE)DAR-SE: MO(VI)MENTOS EM/DE (NOSSA) FORMAÇÃO DOCENTE

Só a imaginação das consequências do que nunca existiu poderá desenvolver o espanto e a indignação perante as consequências do que existe.
(Boaventura de Sousa Santos)

Ao final de um dos primeiros encontros do GEPPAN em 2013, a professora Carmen Sanches disse uma frase da qual não mais me esqueci: *como é lindo esse movimento do conhecimento que se tece em rede, dos encontros e desencontros, dos fios que não se rompem*¹⁰.

Essa ideia - que tem sido praticada muito antes do meu ingresso no grupo de pesquisa - está intimamente relacionada ao modo como vimos pensando e praticando a (nossa) formação docente: o professor é produtor de conhecimento e essa produção é praticada com a escola e com os sujeitos praticantes desse espaço. Esses processos formativos se dão por meio da experienciação de relações horizontais, portanto se trata de um processo formativo que

não o podemos fazer sem, antes, termos praticado, de alguma forma, o que estamos propondo. (...) Nossas propostas sempre foram realizadas com múltiplos parceiros e articulando redes de conhecimentos, bem como foram integrando ideias de muitos outros e pensando uma forma de pensar e criar conhecimento que articulava princípios e eixos – em **rede**, portanto (ALVES, 2001, p. 98).

Assim, a ideia de *tecer conhecimentos em rede*, proposta por Nilda Alves (2001), me ajuda a *pensar praticar* a formação docente nessa perspectiva. O FALE e o GEPPAN são coletivos docentes que se emaranham por muitas redes e que, ao mesmo tempo, produzem conhecimentos entre eles, mutuamente. Redes de afetamento, de solidariedade que, desse modo, produzem conhecimentos e tecem *saberes-fazeres*. Singular e coletivamente. Obviamente, esse processo traz consigo provocações e

¹⁰ Grifo meu.

desafios em seu percurso, pois se distancia dos ideais de controle e certeza comumente perseguidos em práticas pedagógicas o que, também, traz o risco de, quiçá, caminhos pensados serem desconstruídos e outros caminhos e direções serem traçados.

O conhecimento que se produz singular e coletivamente é possibilitado pela formação docente praticada como um processo no qual cada um de nós, com seus modos singulares de conhecer, é atravessado com e pelo diálogo com seus interlocutores, os outros, que instauram um *excedente de visão* (BAKHTIN, 2003): tendo eles um ponto de vista de nossa prática de seu lugar singular, diferente portanto do ponto desde o qual lançamos nosso olhar sobre o nosso fazer, os outros, assim, nos trazem uma problematização acerca do que pensamos, partilhada com diferentes vozes e saberes. Um exercício de legitimação e reconhecimento do saber do outro, em confluência com os nossos, em co-implicação. Essa ideia ajuda a

considerarmos que toda formação (processo de *aprendizagem* *sino*) é, também, (auto)formação, porque implica um movimento do sujeito em direção a si mesmo, no qual convergem experiências, saberes, memórias e tensões vividas por ele mesmo. O processo formativo vivido por cada pessoa é singular, à medida que se dá nos/pelos/através de processamentos internos do próprio sujeito; mas é também coletivo, à medida que faz convergir múltiplas experiências e saberes na sua constituição pessoal (SAMPAIO *et all.*, p. 159, 2011).

Dessa forma, defendemos a formação docente como um *continuum* (trans)formado ao longo da vida, processo no qual experiências e acontecimentos vão implicando (re)significações, mudanças e/ou reforçando permanências. Um processo em que os outros assumem um importante papel – (*alter*)formadores – porque só nos constituímos humanos na/da/pela interlocução com outros.

Contudo, se somos transpassados pelos outros – (*alter*)formadores – cujas vozes também constituem nosso processo formativo, também nós trilhamos um percurso singular – somos (*auto*)formadores, explicitando, assim, uma relação na qual implicamos e somos implicados pelo outro, transpassamos e somos transpassados, formamos e somos formados.

A implicação com o outro e o modo como essa relação é tecida atravessa esta pesquisa enquanto reconhecimento e legitimação das práticas docentes – ações que nos modificam e nos fazem viver a formação docente como um movimento constante de abertura aos conflitos, à transformação de nós mesmos e de nossos *saberesfazer*s

pedagógicos, sobretudo alfabetizadores. É um movimento que busca práticas de formação docente horizontais e dialógicas. Com isso,

os fundamentos político-epistemológicos que estamos considerando aqui incluem a superação da dicotomização e da hierarquização entre os diferentes *saberes-fazeres* e entre os seus “possuidores”. Assim, ao considerar o enredamento entre os diferentes *saberes-fazeres* presentes na vida cotidiana e entre eles e as formas de inserção social e de interação entre os diferentes sujeitos na tessitura de redes de conhecimentos, essa horizontalização permite também revalorizar o caráter necessariamente coletivo dessa criação e, daí, a necessidade de reconhecer que as lutas emancipatórias são, elas também, necessariamente coletivas (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 83).

Essa ideia de formação me mobiliza porque, sem cair na armadilha da generalização, há, ainda, hegemonicamente, a arquitetura da formação docente em termos de “capacitação” ou de “atualização”, de forma que aquele a quem ela se dirige é previamente tomado, nesta perspectiva, como incapaz ou atrasado. Só faz sentido pensar em “capacitar” aquele previamente tomado como incapaz, ou “atualizar” aquele previamente compreendido como desatualizado.

Essa lógica está presente em muitas ações e pesquisas no campo da formação de professores(as), pensadas *para* a escola. Ações e pesquisas que Rui Canário (2005) denunciou como *sentadas na escola*, em contraposição às ações de formação *centradas na escola*, isto é, pensadas com os praticantes do cotidiano escolar; logo, ações que legitimam esse *espaçotempo* e seus docentes.

Muitas vezes, aqueles estudos (sentados na escola) acabam por apontar que a formação inicial dos professores foi insuficiente para o exercício de seu trabalho, recomendando ao fim programas de formação permanente, apontados como solução para os problemas. São esses estudos que se calcam na iluminação, como se os professores deveriam ser atualizados para continuar (a realizar) seu trabalho. Tais programas partem do pressuposto de que o “treinamento” de professores seria suficiente para a construção de um processo educativo transformador. O resultado é, grande parte das vezes, ações descontinuadas, projetos constantemente interrompidos, ou mesmo alterados.

Ao contrário dessas políticas, os movimentos experienciados neste texto (durante a escrita, com as experiências vividas) revelam a necessidade de produzirmos um conhecimento *com* os(as) professores(as) e não *sobre* suas práticas, compreendendo-

as como sujeitos legítimos no processo de produção de conhecimento. Portanto, no dizer de Canário (2005), insisto: um conhecimento *centrado na escola*. Em vez da *iluminação*, o que atravessa a concepção de formação que defendemos, pois, é a ideia de *cooperação*, pondo em jogo a ideia do aprender com, da partilha, do intercâmbio de experiências, dúvidas, *saberesfazeres*... Trata-se, pois, de uma concepção de formação que interroga a visão *monocultural do saber* (SANTOS, 2006) e legitima a defesa de uma formação docente **permanente**, a qual se contrapõe àquela visão do saber estanque e engessado.

A visão *monocultural do saber* centra o reconhecimento do saber em um único modelo, no qual o rigor científico surge para cometer supostos “epistemicídios”: o conhecimento não reconhecido, segundo as regras estabelecidas pelo padrão dominante de rigor científico, não é considerado conhecimento (idem).

Boaventura de Sousa Santos (2006), ao criticar a lógica *monocultural* presente na sociedade ocidental de forma mais ampla, isto é, a ideia de que há **um** conhecimento válido e legítimo, **uma** forma de produzir conhecimento, **uma única** “correta” maneira de pensar o mundo etc., me incita a pensar na formação docente como um *dever* da experiência, potente e fértil para *aprendermosensinarmos*. Uma crítica que me ajuda a refletir sobre a (nossa) formação docente atravessada por múltiplas experiências, bem como a problematizar o lugar em que a formação, mais especificamente professores e professoras, têm sido colocados: marcadamente como “inferiores”, “incapazes”... No diálogo com Boaventura Santos (2010), refletindo, no campo da formação docente, a partir de suas análises e discussões no campo social mais amplo, compreendemos e entendemos a formação docente como um processo atravessado por múltiplas lógicas e diferentes saberes.

Essa defesa, perseguida nesta pesquisa, instaura-se em uma postura investigativa que desconfia da visão *monocultural* a qual invisibiliza outras possibilidades de saber/conhecer e está instalada em verdades pronunciadas pela ciência moderna como únicas e estanques – uma tentativa de legitimar um conhecimento-verdade, como sublinhado anteriormente. Em *oposição ao conhecimento-verdade encontrado e, portanto, cristalizado, afirmamos o conhecimento como formas diferentes de apreensão do real por sujeitos diferentes, como verdades buscadas e, portanto, em “movimento”* (ALVES; GARCIA, 2008, p. 76).

Se defendemos aqui o conhecimento como plural, como produções

realizadas e renovadas num movimento constante de busca, é porque entendemos que no chão da escola, nas relações que se produzem nesses espaços, nos diálogos entre professores e professoras, nas experiências vividas com as crianças, se ressignificam e produzem saberes. Essa riqueza que se dá na cotidianidade *vividapraticada* nos e com os cotidianos escolares é invisibilizada por aquela concepção de formação *sentada na escola* - modelo de formação docente que pretende “salvar”, “iluminar”, “sanar” as mazelas e problemas que os sujeitos praticantes da escola não seriam “capazes” de resolver.

João Wanderley Geraldi (2013) nos ajuda a compreender, criticando, esse modelo hegemônico de formação, que coloca o professor no lugar daquele que não sabe, fazendo-o ver, *a todo instante, por cursos de treinamento, reciclagem, atualizações, o quanto lhe falta para constituir-se como profissional. Por isso, os programas de cursos são esporádicos, emergenciais, sem continuidade* (p. 20).

Tal concepção subsidia, como já salientado, grande parte de programas e projetos de formação e “atualização” de professores e professoras. Propostas encharcadas pela *visão monocultural*, da qual fala Boaventura Santos, que só admitem um modo de conhecimento válido. Mas, a despeito disso, movimentos outros de renovação e inovação pedagógicas são vividos na escola, frutos de múltiplos modos de ser, saber, conhecer e se relacionar no e com o mundo.

Em diálogo com a educação, Boaventura Santos defende que *os sistemas educativos da modernidade ocidental foram moldados por um tipo único de conhecimento, o conhecimento científico, e por um tipo único da sua aplicação, a aplicação técnica*¹¹ (SANTOS, 2009, p. 20). Alicerçada em uma racionalidade *cognitiva-instrumental*, essa aplicação técnica busca a neutralidade nos processos educativos (nos quais se insere a formação docente) e sua aplicação é unívoca e unidimensional, dispensando qualquer ação na qual o “saber fazer (*know how*)” seja local e ético. Nesse sentido, a aplicação técnica da ciência invisibiliza, neutraliza e silencia ações alternativas, promovendo *a violência em vez da argumentação, o silenciamento em vez da comunicação e o estranhamento em vez da solidariedade* (idem, p. 23)¹².

¹¹ Grifo meu.

¹² Para uma apropriação mais profunda acerca da aplicação técnica da ciência na modernidade ocidental, ler: SANTOS, B.S. Para uma Pedagogia do Conflito. In: **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

Tanto na escola quanto em grupos como o GEPPAN e em coletivos docentes como o FALE, processos educativos diferenciados são vividos e praticados a fim de interrogar e, muitas vezes, subverter o discurso criticado por Boaventura. A formação docente por nós *vividapraticada* ajuda a nos distanciarmos desses modelos e estratégias que tentam apagar acontecimentos e *saberesfazeres* gestados no cotidiano escolar.

Com isso, os movimentos experienciados na(s) trajetória(s) da pesquisa trazem pistas de que professores e professoras, ao contarem, praticarem e problematizarem seus *saberesfazeres*, revelam experiências vividas em seus cotidianos. Para isso, a mensagem de Santos (2006) me ajuda na compreensão de que é preciso não *desperdiçar as experiências*. Não podemos ignorar o fato de que o *desperdício de experiências*, subsidiado por uma visão *monocultural* é uma ação global e hegemônica, como salienta Santos (Idem). A produção de saberes existe, mas a lógica moderna homogeniza e tenta apagar essas produções, porque (o pensamento moderno) nasce com a pretensão de fundar um paradigma único e incontestável: um paradigma científico que subvaloriza o saber da experiência, o saber da prática, e hipervalora o saber científico.

Do mesmo modo que Boaventura de Souza Santos (2006) denuncia a tentativa de redução e até mesmo o apagamento, através dos últimos séculos, de *saberesfazeres*, lutas, iniciativas, movimentos e experiências singulares de grupos “desfavorecidos” em relação à (denominada) *ciência moderna* – fonte tornada como única e legítima de conhecimento pelo modo como o ocidente compreende a si próprio; as realidades vividas em tantas e tantas escolas, por tantos e tantos sujeitos, denunciam a pobreza do pensamento *monocultural* que tenta negar seus saberes.

Logo, o desafio de produzir e visibilizar experiências passa pela necessidade de assumir que existe uma racionalidade – um modo de pensar – que é constitutivo do pensamento moderno, mas não é a única. Apostar em sua unicidade e onipresença seria, então, uma limitação de compreensões e epistemologias: *a modernidade ocidental, dominada pela razão metonímica, não só tem uma compreensão limitada do mundo, como tem uma compreensão limitada de si própria* (SANTOS, 2010, p.98).

Essa razão propõe a redução de ações e experiências, por se tratar de uma racionalidade através da qual se edifica a ideia de conhecimento *monocultural*. Ela surge para unificar e potencializar o conhecimento considerado como único pela

modernidade: o conhecimento científico, como se uma possibilidade de conhecer tomada como válida pudesse responder pelos modos de saber e se perguntar pelo/ no mundo.

Por que, então, a *razão metonímica* é perversa? Pensando na formação docente, nas práticas escolares e no exercício de vivermos e potencializarmos nossas experiências cotidianas, essa razão, modelar e abreviadora do mundo (e de suas partes), o diminuiu, subtraiu, expandiu e adicionou fragmentos a ele a partir de suas próprias regras. Nesse longínquo processo, que ainda vivemos, ações emancipatórias foram/são reduzidas a um tempo também comprimido. Instaurou-se, assim, uma relação cíclica e viciosa entre uma racionalidade *monocultural* e suas extensões em forma de dicotomias, hierarquias, dualidades... Essa razão traz consigo também, conforme Santos (idem), a ideia de que o presente sempre se vai repetir no futuro, a ideia de que o que é assim sempre será assim – a dita *razão proléptica*.

Essa razão impõe, como verdade absoluta, a prática como lugar de repetição e o(a) professor(a) como reprodutor e não como produtor, justificando a necessidade da “iluminação” e da “capacitação”. Mas, ao falar de formação docente, estamos falando de renovação de modos de fazer ou, mais do que isso, de renovação de modos de pensar-se e pensar o próprio fazer? O professor ou a professora que hoje faz de um jeito o fará sempre? Precisa de alguém que o explique, o “capacite”, ou necessita ser convidado a perceber(se) como sujeito inacabado, por isso passível de mudança? Essas reflexões têm me ajudado a pensar mais sobre processos de alfabetização e formação docente.

Incomodado com essa hierarquia predominante, constitutiva da razão proléptica, lembro-me das palavras da professora Jacqueline Moraes: *a prática é lugar de fortuna* (1998). Sucesso? Riqueza? Felicidade? Ou tudo isso junto no movimento constituído por deslocamentos, rupturas e (trans)formações...? Fortuna como possibilidade de se perceber e se estranhar no e com o próprio fazer, na partilha com outros. Prática como lugar de fortuna; prática como lugar de formação permanente.

Nesse sentido, a formação docente como experiência vívida/vivida implica em atravessar uma ponte de muitas fronteiras, as quais nos ajudam a encontrar no cotidiano escolar e nas práticas alfabetizadoras a ousadia que move professores e professoras: *espaçostempos* de emancipação que podem ser (e são) *espaçostempos* de formação docente. Na cotidianidade *vividaproduzida* nas escolas, professores e

professoras enfrentam desafios, questionamentos e incômodos. No movimento de vivenciar processos permanentes de formação docente, *a prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer* (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 21).

Essa ideia da prática como *espaçotempo* formativo tem alimentado ações como o FALE e o GEPPAN. O(a) professor(a) que narra suas experiências, compartilhando suas inquietações e socializando seus *saberesfazer*es alfabetizadores, pode ver na reflexão de sua própria prática uma ação importante para a formação docente.

A concepção de experiência que atravessa esses *espaçostempos* e, também, esta pesquisa, é aquela alicerçada na co-implicação instaurada na relação *eu-tu* – uma concepção defendida por José Contreras Domingo e Nuria Pérez de Lara Ferre (2010)¹³:

La experiencia del tú es pues siempre la experiencia de mi relación contigo. Esa relación, que es a la vez una relación de autoconocimiento, y de conocimiento de la relación en sí, es siempre también posibilidad de conocer e imposibilidad de conocer del todo; es, por lo tanto, la imposibilidad de convertir a la propia experiencia de la relación y del otro, en un saber que la colme. La experiencia del tú es dejar que el otro se convierta en una experiencia. La experiencia de la relación es hacer de la relación una experiencia¹⁴ (p. 30).

Essa experiência que se instaura na relação *eu-tu* revela o nosso inacabamento, a *impossibilidade de conhecer tudo*. Essa *relaçãoexperiência* nos ajuda a pôr em xeque os tantos rótulos que a lógica/subjetividade moderna impele à formação docente, ao cotidiano escolar, às práticas docentes, às narrativas e produções de conhecimento surgidas nos diálogos produzidos nos *espaçostempos* que são a educação e a alfabetização.

Não é à toa que percebo que na maioria dos encontros, nos grupos de pesquisa dos quais faço parte, saio modificado. Transformado, de diferentes modos. São

¹³ Optei, para garantir a leitura do texto, em traduzir as citações em espanhol para português. As citações destacadas do texto estão traduzidas no rodapé. Aquelas dentro dos parágrafos são traduzidas diretamente, no corpo do texto.

¹⁴ A experiência do “tu” é sempre experimentar a minha relação com você. Esta relação, que é tanto uma relação de auto-conhecimento e de conhecimento da relação em si, é sempre também possibilidade de conhecer e impossibilidade de conhecer tudo; é, portanto, a impossibilidade de converter à própria experiência da relação e do outro em um saber que a preencha. A experiência do “tu” é deixar que o outro se converta em uma experiência. A experiência da relação é fazer da relação uma experiência.

encontros que inspiram, que permitem a experiência de formar-se na escuta, no conversar, no dizer, no refletir e pensar *com...*

Por isso, essa pesquisa vem se inscrevendo através de um *percurso andado/atravessado*, no qual venho experienciando a investigação, em diálogo com meus companheiros da e na pesquisa. No que tange aos modos de investigar e trabalhar com professores(as) e suas fotografias, *não está absolutamente claro quando se acaba a recolhida de dados e quando começa o escrito*¹⁵ (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 31). Assim como a pesquisa e a vida se embaralham, o suposto *campo de investigação* já está entranhado nesta *pesquisa-vida*. E em mim: andarilho desta e nesta ação investigativa. Mas... *Trabalhar apenas com as fotografias docentes daria conta desse emaranhamento e diálogo?*

¹⁵ Tradução minha.

8. SOBRE UM *PERCURSO ANDADO/ATRAVESSADO*: CAMINHANDO ENTRE FOTOGRAFIAS, NARRATIVAS E CONVERSAS...

Narrar proviene de “narus”, el que es experto, que tiene experiencia, que conoce¹⁶.
(Virginia Ferrer Cerveró)

A opção teórico-política-metodológica pela *investigação narrativa* (CONNELLY; CLANDININ, 2008) me ajuda a pronunciar e buscar compreender o mundo por meio de imagens, textos, narrativas. A produção de conhecimento não é privilégio da pesquisa institucionalizada e, por isso, somos constantemente desafiados a repensar nossos lugares nesta teia em que se dá o conhecer, como diz Danilo Streck (2006).

Vale salientar que o mergulho nas narrativas que atravessam esta investigação faz parte da própria opção pelo *campo dos estudos e pesquisa com os cotidianos* (ALVES, 2003; GARCIA, 2003; OLIVEIRA; SGARBI, 2008, FERRAÇO, 2003). Somos sujeitos narradores no e com o mundo e, por isso, a investidura nos relatos desses sujeitos praticantes (nos quais me incluo) tornam-se coerentes com os acontecimentos diários e com a produção de conhecimentos que neles se instauram.

A partir dessa assunção, venho compreendendo a narrativa *tanto como fenômeno que se investiga como o método da investigação* (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 12). Um fenômeno que está em nossas *pesquisas-vidas*. Como esses autores me ajudam a pensar,

la narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido¹⁷ (idem).

Nesse movimento de busca de aproximação da complexidade dos cotidianos *retratados*, na interlocução **com** professores e professoras e suas práticas alfabetizadoras, a opção por trabalhar com narrativas docentes é ajudada, também, pelo

¹⁶ Narrar provém de “narus”, o que é experto, que tem experiência, que conhece.

¹⁷ A narrativa e a vida vão juntas e, portanto, o atractivo principal da narrativa como método é sua capacidade de reproduzir as experiências da vida, tanto pessoais como sociais, em formas relevantes e cheias de sentido.

que venho encontrando em Walter Benjamin (1994) acerca da importância da narrativa, à medida que, diferentemente da informação, de caráter efêmero, *ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo é capaz de se desenvolver* (p. 204).

Ainda, por esta pesquisa ser atravessada por narrativas, recorro a esse autor para buscar a relação entre elas e nossas experiências vividas: o narrador tem como sua matéria a própria vida e estabelece com ela uma relação que Benjamin valoriza como *artesanal* – por isso, o narrador, com suas narrativas, sabe *dar conselhos*, baseando-se na experiência para isso.

O trabalho com narrativas possibilita-nos pensá-las como memórias, no sentido que Benjamin (1994) atribui à narrativa: o ouvinte da narrativa vai aproximar o que ouve à sua própria experiência, que será relatada com elementos pessoais e aqueles advindos através da experiência do outro. Porém, esse trabalho exige cuidado, porque contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Por isso, o desafio aqui também é tentar conservar as narrativas, no sentido de não apenas nelas mergulhar para interpretá-las, mas deixarem-nas *ecoar*¹⁸.

Saliento, ainda, a partir de um diálogo com Certeau (2007), que a *memória não possui uma organização já pronta de antemão que ela apenas encaixaria ali. Ela se mobiliza relativamente ao que acontece (...). Ela se instala num encontro, no outro* (p. 162). No decorrer da investigação, memórias vem sendo narradas e trazidas à baila por professores e professoras para acompanhar a pesquisa, construindo outras realidades e possibilidades formativas.

E nesse desafio, processos de interação, diálogo e co-implicação são vividos, complexificando a relação *sujeito-objeto* que, por ser complexa, exige que *mergulhemos* em suas narrativas, percebendo que é insuficiente assumir uma postura *observadora* das práticas cotidianas. É esse envolvimento dialógico que

Nos leva a falar em *mergulho* e não em observação porque sabemos que a vida cotidiana desses e dessas praticantes não se reduz àquilo que é observável e organizável formalmente. Os múltiplos

¹⁸ Trago essa ideia muito provocado pela filosofia, metaforizada como um grito, por Walter Kohan (2011): *um grito. Seco, prolongado, intermitente, a filosofia é um puro grito. Grito puro, o ímpeto de um grito que não cessa, que recomeça uma e outra vez.. Não poderia ser a narrativa, também, um modo de gritar o mundo? E, nesse grito, fazer ecoar sentidos para conservar sua natureza (narrativa)? Essa ideia, surgida em um dos nossos encontros do grupo de pesquisa, me inspira a pensar a narrativa como um processo de experienciação de si em relação (com) os outros.*

sentimentos, valores e processos vividos por cada um(a) na tessitura das redes de conhecimento que dá sentido às suas ações precisam ser compartilhados coletivamente e, para fazê-lo, precisamos estar imersos nos sentidos e sentimentos dessas tantas histórias ouvidas e partilhadas (ALVES, 2008, p. 10).

Esse exercício contribui para a instauração de um saber outro, que me faz lembrar a *terceira margem do rio*¹⁹, de Guimarães Rosa (1988) – um saber estranhado por ser diferente, um *conhecimento ainda-não conhecido*, uma possibilidade de revermos nossas certezas e apostarmos em nossas múltiplas compreensões acerca do mundo que, ao serem partilhadas, transformam o *ainda-não* em *já-sim*, agregando *novasvelhas* experiências formativas, *narrativizadas* por meio de palavras e a partir de *fotografias docentes*.

Logo, assumindo a *pesquisa-vida* como *locus* de narratividade, vozes vão ganhando autonomia em diálogo com as práticas. Professores e professoras têm me apresentado *novosvelhos* lugares, por meio de suas fotografias, de nossas conversas e seus *saberesfazeres* cotidianos. Suas narrativas denunciam o próprio *caráter intersubjetivo da investigação narrativa* (CONNELLY; CLANDININ, 2008) - logo, a narrativa se instaura como um fenômeno produzido através do auto-reconhecimento de cada sujeito em cada um dos outros.

Compreendo, assim como Guilherme Prado, as narrativas *como gênero do discurso privilegiado para que os educadores produzam e se compreendam produzindo saberes e conhecimentos (...) para que, com isso, narrem seu processo de formação pessoal e profissional* (2013, p. 8). Ainda, de acordo com esse autor, ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios que ficaram “esquecidos” no tempo.

Nessa assunção, eu, como também parte desta *pesquisa-vida*, vou-me expondo e me entregando aos acontecimentos – vou inscrevendo minha própria narrativa, *seguindo meu olfato*, como alerta Connelly e Clandinin (idem). Em meio a isso, a relação *eu-tu* vai possibilitando a instauração de momentos e lembranças nas

¹⁹ A *terceira margem do rio* conta a história de um homem que evade de toda e qualquer convivência com a família e com a sociedade, preferindo a completa solidão do rio, lugar em que, dentro de uma canoa. O narrador-personagem nos dá a conhecer um ser humano cujos ideais de vida divergem dos padrões aceitos como normais. Trata-se do pai do narrador, o qual com sua atitude obstinada, ao mesmo tempo, afronta e perturba seus familiares e conhecidos, que se veem obrigados a questionar as razões de seu isolamento e alienação. O único a persistir na busca de entendimento da opção do pai é o narrador, que não descuida dele e chega a desejar substituí-lo. A escolha do isolamento no rio instiga permanentemente o filho. Este é levado a questionar o próprio existir humano.

quais as vivências dão lugar, muitas vezes, às experiências – experiência no sentido que Jorge Larrosa (2002) defende: aquela que *nos* modifica, *nos* atravessa, *nos* toca. E nesse atravessamento, a (nossa) exposição vai tornando-se constitutiva da metodologia, que é, também, investigação, na qual

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. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (idem, p. 25).

A crítica de Larrosa aos *opositores*, *impositores* e *propositores*, abre possibilidades para vivenciarmos a exposição como passível de experiência: exposição encharcada de emoções, desejos. É na exposição – aos acontecimentos, no modo de narrar-se, de colocar-se, etc. Uma pesquisa que reconhece e legitima a participação e entrega dos sujeitos.

Essa *pesquisa-vida* de experiências narradas pode-nos levar a muitos lugares, abrir possibilidades de pensar e nos repensar na e com a experiência do outro. Experiências partilhadas por meio da fala, da escrita, da fotografia... Por isso, a opção em trabalhar com narrativas não é uma opção neutra. Aliás, defendendo a inexistência da neutralidade em uma *pesquisa-vida*, atravessada por tantos cotidianos e modos de *saberpensar* práticas alfabetizadoras que surgem não para serem analisadas, mas sobretudo para serem mergulhadas, potencializadas, *conversadas*. Nessa problematização para e com as narrativas, experiências passadas são reavivadas e permitem o surgimento de outras, transformando as narrativas em efeito presente e de muitos *saberesfazeres* a serem trazidos à baila.

São experiências que não são possíveis de serem “apenas” trazidas, como também legitimadas, duvidando de uma *ciência de certezas absolutas*, na qual a

separação entre o observador e sua observação, ou seja, entre nós, humanos, que consideramos os fenômenos, e estes (os objetos de conhecimento), tinha valor de certeza absoluta. O conhecimento científico, objetivo, implicava a eliminação do indivíduo e da subjetividade. Se existisse um sujeito, ele causaria perturbação – seria

um ruído (MORIN, 1998, p. 1).

Diferente do eco (narrativo), o ruído (do outro ou o *próprio* outro) causaria perturbação e instabilidade às pesquisas calcadas na “comprovação de verdades”. Contudo, a *terceira margem do rio* que Guimarães tão bem narra surge como um modo outro de pensarmos esse modo de *pensarpraticar* a pesquisa. É essa terceira margem que (a) parece alheia mas não é, porquanto nos possibilita questionarmos e pensarmos que parâmetros de normalização são postos no mundo, compreendendo o trabalho com narrativas um *quefazer* menor. Pensando na díade pensar/fazer, o fazer é traduzido como atividade inferior: se olharmos retrospectivamente para a história do país, veremos que eram os colonizados, os povos tornados escravos, quem cumpriam estes “fazereres”.

A opção por trabalhar com as narrativas docentes implica, também, em trabalhar com as narrativas orais a partir da transcrição dos encontros do FALE²⁰ como possibilidade de *mergulhar* nas práticas alfabetizadoras. Aliado a esse movimento, vou ao meu caderno de campo (ou papéis, rascunhos e até mesmo anotações no celular) para ir, como no próprio movimento da pesquisa, construindo um texto que reflita esse processo a partir dos *usos* desses procedimentos – que vão dando vida e concretude às opções teórico-metodológicas. Para me ajudar nesse processo, as conversas com os(as) professores(as) que produziram as fotografias socializadas no FALE, são eleitas, também, como procedimentos metodológicos da pesquisa, no sentido de ampliar a possibilidade de diálogo e reflexão com as *fotografias docentes* investigadas e com as narrativas que elas provocam. Com isso, afirmo, junto a Inês Barbosa e Wanderley Geraldi, que *o trabalho com essas formas narrativas contribui para contarmos o mundo de diferentes modos, expressando coisas e fatos que a maioria dos textos em linguagem científica não consegue* (2010, p. 23).

Nesse movimento, é possível, pois, que os docentes incorporem a ideia que, ao narrar uma história, eles as fazem e são *narradores praticantes* ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até eles, neles inserindo, sempre, o fio do seu modo de contar. Exercem, assim, *a arte de contar histórias*, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar* (ALVES, 2008, p. 13).

²⁰ Desde o primeiro encontro do FALE, ele é filmado e fotografado. A filmagem não é somente arquivo documental: ele é transcrito e, com ele, trabalhamos com as narrativas docentes, muitas vezes relacionadas ao material que eles próprios (os docentes) trazem – como as fotografias.

Logo, a *investigação narrativa* vai-se desdobrando, na metodologia, em narrativas que surgem das transcrições do FALE e de conversas com professores e professoras. Articuladas às narrativas, tenho como foco privilegiado as *fotografias docentes*. Elas, por si só, não narram. São as relações que estabelecemos com elas que vão provocando narrativas e interpretações acerca do que nelas é possível ver.

As opções e táticas investigativas perseguidas se mostram como desafios praticáveis na busca por modos outros de produzir conhecimentos, atentando à provocação de Boaventura de Sousa Santos (2010): não bastam conhecimentos novos; precisamos de outros modos de produzi-los, horizontal e dialogicamente.

4.1 Os *porquês* da fotografia: adentrando e interagindo com modos outros de pensar e praticar a pesquisa

*Tomar una fotografia implica
realizar en primera instancia
un proceso de selección, de recorte:
¿qué aspecto voy a registrar?
¿en qué elementos se centrará la
mirada?
¿cuál es el objeto depositario de mis
interrogantes?²¹*
(Gabriela Augustowsky, 2007)

Adotando uma perspectiva teórico-metodológica que tenta abarcar os múltiplos *usos* fotográficos, inclino-me na tentativa de validar as fotografias como fontes privilegiadas da, na e com a pesquisa, embora

todo o fascínio que exerce sempre, o uso de fotografias em pesquisas sociais tem exigido dos pesquisadores – e em especial, dos pesquisadores nos/dos/com os cotidianos, **porque a elas se junta a incorporação das narrativas sobre elas²²**, como necessidade epistemológica – atenção teórico-metodológica e teórico-

²¹ Tomar uma fotografia implica em realizar em uma primeira instância um processo de seleção, de recorte: que aspecto vou registrar? Em que elementos se centrará o olhar? Qual é o objeto depositário de meus interrogantes?

²² Grifo meu.

epistemológica redobrada. Dessa maneira, é preciso assumir que o trabalho de pesquisa feito com fotografias não se esgota na análise iconográfica (ALVES, 2008, p.182).

Nilda Alves nos adverte de que não podemos tomar a fotografia encerrada em si mesma. Isto porque a fotografia, em diálogo com narrativas, é um relato sobre uma experiência e, portanto, faz parte de contextos. Contextos enxergados tanto por mim, como por tantos(as) professores(as) autores(as) de suas fotografias e com os(as) quais converso durante a pesquisa. Por isso, insisto, em diálogo com Nilda Alves: as narrativas docentes se articulam às fotografias produzidas por professores e professoras, permitindo que sejamos provocados pelas imagens e, com isso, narrar nossa prática **com** elas.

E, para não cair na armadilha de *igualar* e *homogeneizar*, arrisco em apontar essa pesquisa para um *saberfazer* que *diferencie* e *singularize* nossas ações como epistemologias comuns à formação docente defendida nesta dissertação. Para tal, defendo, como Inês Barbosa e Wanderley Geraldi, que,

trazer para a produção/expressão científica formas mais ricas e encarnadas de divulgação é um modo de contribuir tanto com a ampliação do campo de possibilidades expressivas dos conhecimentos quanto os próprios processos de sua produção e de reconhecimento de sua pluralidade e das possibilidades humanas de estar no mundo e expressar isso (2010, p. 25).

Nesta pesquisa, com narrativas e *fotografias docentes* de práticas alfabetizadoras diversas, vamos encontrar um cotidiano que é renovador, movediço. Uma *operação de caça* (CERTEAU, 2007), na qual o otimismo coletivo torna-se potente.

Por isso, comungando com esta perspectiva, a qual expressa a autoria docente no movimento de (auto)formar-se, defendo, na tessitura deste texto, a relevância metodológica da fotografia nesse processo. Isso porque, frente às fotografias, estamos diante de uma *segunda realidade: a do documento* (KOSSOY, 2009) – o qual é potencializado pelas narrativas dos(as) professores(as) acerca de suas produções; afinal, *as fotografias não são meras ilustrações de textos* (idem); elas se relacionam com palavras e textos e devem ser apreendidas como *interações dinâmicas* (FISCHMAN, 2008), com as quais venho percebendo (não sozinho!) concepções, *saberesfazeres* alfabetizadores, (*descon*)fiando (de) minhas compreensões.

Contudo, apostar na produção de conhecimento por meio de imagens (fotográficas) é uma provocação constante a nós que vimos nos desafiando a trabalhar com narrativas, porque, sendo a narrativa o fenômeno investigado com alicerces fotográficos, estes não fogem ao que Fischman (2012) diz acerca dos fenômenos visuais: hegemonicamente, as fotografias, em relação às narrativas escritas, vêm à margem na *investigação narrativa*. Obviamente isso é um enfrentamento ainda atual e, por isso, me instiga.

As desconfiâncias em relação ao que é visual aparecem, geralmente, associadas a argumentos que expressam preocupações relativas à falta de rigor epistemológico e debilidade de procedimentos metodológicos. É compreensível, porque a primazia do olhar guiou e ainda guia (e legítima) pesquisas mais tradicionais, preocupadas em constatar e validar conhecimentos, ratificar fenômenos e concretizar verdades. Porém, a intenção aqui é potencializar as narrativas docentes em diálogo com as fotografias produzidas e socializadas, afinal *diversos métodos de recolhida de dados são possíveis já que o investigador e o praticante trabalham juntos em uma relação de colaboração* (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 23). Acredito, conforme Fischman (2012) tem me ajudado a pensar, que

sin embargo, el acto físico de ver el número asombrosamente vasto de materiales visuales a los que los ciudadanos modernos están expuestos, requiere no solamente interpretar, clasificar, decodificar y recordar, sino también ignorar y olvidar la mayor parte de ellos. Consumir y descartar imágenes es una parte crucial de nuestras experiencias visuales cotidianas, aún en las escuelas²³ (p. 4).

Logo, essa é a tensão que me atinge e é aquela que, também, me move a pesquisar e viver esta pesquisa com os sentidos aguçados. Sob os pilares da ciência moderna, fomos conformados a acreditar que, além das dicotomias presentes nos modos de pensar e agir, existem, ainda, menores e maiores conhecimentos – que são alocados como polos existentes, mas distantes, hierarquizados. Ela, a ciência moderna, não busca a horizontalidade nem somente invisibiliza *saberesfazeres*, mas vai além: falseia, arquiteta, programa situ(ações). Ainda, determinou o sentido da visão como o único capaz de, com precisão, observar, compreender e explicar a realidade.

²³ Sem dúvida, o ato físico de ver um número assombrosamente vasto de materiais visuais os quais os cidadãos modernos estão expostos, requer não somente interpretar, classificar, decodificar e recordar, mas também ignorar e esquecer a maioria deles. Consumir e descartar imagens é uma parte crucial de nossas experiências visuais cotidianas, ainda nas escolas.

Pensando nessa problemática do olhar, em diálogo com a fotografia, a *segunda realidade* inerente a ela, proposta por Boris Kossoy (2009), é, muitas vezes, traiçoeira e perigosa: a máquina fotográfica pode te manipular, limitar e direcionar.

Então, como ultrapassar a *máquina*? Talvez, compreendendo esse objeto (um suporte), essa *coisa real*, como mutável, podemos vislumbrar memórias trazidas pelas narrativas docentes, as quais, conforme Marcia Leite (2001), nos fazem pensar que

além das imagens guardadas, as narrativas desses sujeitos, suas histórias, a forma que reorganizam e recriam suas experiências no passado, compartilhando suas subjetividades e ressignificando as experiências individuais, diante das imagens e memórias coletivas, tecem uma trama complexa, de múltiplas relações. Conhecê-las e traduzi-las, respeitando suas especificidades culturais e históricas, é uma decisão política, não apenas metodológica. Esse é o desafio: conseguir ouvir, nos relatos dos praticantes, o que escapa ao olhar hegemônico, o que traduz o cheiro e o saber da vida cotidiana e sentir o quanto de simbólico existe em toda representação, seja por imagens, seja por palavras escritas ou contadas (LEITE, 2001, p. 112).

Com isso, venho buscando, a cada diálogo, repensar a lógica aprisionadora e (apenas) ilustrativa das fotografias ao mesmo tempo em que procuro me libertar das hierarquias e dicotomias do modo científico de pensar e praticar a pesquisa. Para mim, as fotografias se comportam como fragmentos subjetivos produzidos pelos *praticantes do cotidiano* que registram seus trabalhos, práticas alfabetizadoras e ações, também cotidianas e multifacetadas. São narrativas outras.

Por isso compreendo que, como forma de *conservar* ao invés de *acumular* práticas, a *narrativa não se cansa de colocar fronteiras* (CERTEAU, 2007), carregando valores e normas sociais e experiências vividas. E para atravessar a fronteira é necessário romper barreiras epistemológicas, nas quais a educação seja entendida como complexa e constituída de ações e práticas que priorizem a emancipação - para tal tarefa, cabe o exercício de reflexão em torno do modo como a cegueira, que é epistemológica, prejudica a compreensão do caráter emancipatório de práticas encontradas e compartilhadas nos diversos cotidianos escolares (OLIVEIRA, 2005) – (e em) espaços de formação como o FALE e GEPPAN. Desse modo, transpondo a barreira e ressignificando as concepções arraigadas, a caminhada pelas fronteiras e pontes se torna uma via de mão dupla de reflexão sobre a *prácticateoriaprática* (ALVES, 2001), no

qual não há espaço para as generalizações da ciência moderna.

Muitas vezes, as fotografias são colocadas em um contexto apenas ilustrativo – porém é ela, a imagem, também, formada por muitas *barreiras, fronteiras e pontes*. Permite-nos lançar olhares menos hierarquizados e mais sensíveis ao que é ali praticado, narrado, rememorado: uma *virada epistemológica* que exige tempo, atenção, paciência e dedicação.

Ainda, acerca do caráter ilustrativo das imagens, ressalto que esta é uma lógica hegemonicamente a elas associada, mas não sua condição. Ao invés disso, compete-nos indagar e, talvez, romper com a ideia de que elas aprisionam e transmitem a realidade tal como ela é. Uma constatação é que

la gran mayoría de los que participan en el campo de investigación educativa ha permanecido bastante reacia a incorporar fenómenos visuales, y/o imágenes tanto como fuentes de información relevante o como objeto de estudio en sí mismas, más allá de los esporádicos usos de algunas ilustraciones como complementos decorativos en alguna discusión académica²⁴ (FISCHMAN, 2012, p. 3).

Porém, atualmente há uma grande tentativa, nas pesquisas sociais e no campo das pesquisas em educação de um modo especial, em romper com essa margem distante em que são colocadas as imagens – ora surgem como menores, inferiores, ilustrativas, ora como afirmativas e absolutas. Jorge Larrosa, nos diz que as fotografias permitem *expor os signos no heterogêneo, multiplicar suas ressonâncias, pluralizar seus sentidos* (2008, p. 144). A realidade é múltipla: nas fotografias, ela é interpretativa, movediça, suspeita. É difusa a realidade além daquilo que é narrado, contado, relatado, interpretado. A interpretação das narrativas também (re)criam (essas) realidades.

Até porque, ao falarmos e nos inserirmos no *campo dos estudos e pesquisa com o cotidiano*, não estamos nos referindo a uma instância específica de realidade,

conscientes de que as realidades não se dão a conhecer e que a multiplicidade de redes de conhecimentos e valores dos sujeitos sociais torna cada realidade um conjunto de possibilidades tão amplo quanto as leituras que delas possam ser feitas (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 84).

²⁴ A grande maioria dos que participam do campo da investigação educativa tem permanecido bastante relutante em incorporar fenômenos visuais, e/ou imagens tanto como fontes de informação relevante ou como objeto de estudo em si mesmas, mais além dos esporádicos usos de algumas ilustrações como complementos decorativos em alguma discussão acadêmica.

Por isso, as narrativas, as fotografias e a própria tessitura desse texto têm me permitido mergulhar e confrontar muitas realidades, me ajudando a construir, com elas, conhecimentos e, com isso, ir decifrando pistas sobre processos alfabetizadores e da *formação da professora pesquisadora da própria prática* (GARCIA, 2003).

Interessa-me, sobretudo, praticar o exercício de me aproximar das *fotografias docentes* como formas de praticar, também, teorias – alfabetizadoras, formativas, vividas, experienciadas. Através dos anos, tenho-me desafiado, ajudado por tantos praticantes da *vida-pesquisa*, a deslocar aquilo que conhecemos para o campo do *saber que se torne experiência*. Um saber que

puede ser usado para poderse mirar a sí mismo, en la medida en que este saber teórico este constituido no desde el mirar afuera, desde la mirada sobre el otro y la intervención sobre el otro (una mirada que siempre nos oculta, que impide reconocernos en nuestra implicación en la situación), sino desde la comprensión de lo educativo como una relación en la que estamos inmersos; en este sentido, los saberes constituidos sobre la educación deberían ayudarnos a comprender la naturaleza relacional de la educación y servirnos para podernos comprender en esa relación²⁵ (LARROSA, 2008, p. 66).

Observo, também, que as fotografias, assim como as práticas, não se sobrepõem umas sobre as outras – inexistem “melhores” ou “piores” fotos, “melhores” ou “piores” práticas: cada uma traz signos e indícios a serem decifrados. Aliás, ampliar nossos conhecimentos a partir e com as narrativas e imagens fotográficas é fazê-los parte intrínseca de nosso pensamento para ajudar a ver de modo outro essas práticas, sem ocultá-las ou, ainda, distanciá-las de nós – elas estão ali, sendo produzidas no cotidiano.

###

Roland Barthes (2012) me ajuda a *desfocar* a atenção para o que há além da realidade, afirmando que, independente do que há na fotografia, são os elementos

²⁵ Pode ser usada para poder olhar a si mesmo, na medida em que este saber teórico esteja constituído não a partir do olhar de fora, a partir do olhar sobre o outro e a intervenção sobre o outro (um olhar que sempre nos oculta, que nos impede reconhecer a nossa implicação da situação), senão a partir da compreensão do educativo como uma relação em que estamos imersos; nesse sentido, os saberes constituídos sobre a educação deveriam nos ajudar a natureza relacional da educação e nos servir para nos compreender nessa relação.

que a compõem que nos vão atravessar – ou não. Elementos conectados às nossas (tantas) redes - são dispositivos que vão contribuindo para a interpretação a partir do repertório de quem lê a imagem. Esse *punctum* – o que *me punge, me mortifica, me fere* (p. 46) – pode ser um pequeno detalhe ou uma grande parte da fotografia; não importa: ao me mobilizar, me faz render à fabulação da imagem. *É o que acrescento à foto e que todavia já está nela* (p. 85).

Consoante ao que me punge, fotograficamente, há uma fronteira limítrofe entre os intentos do fotógrafo e a nossa relação com sua fotografia, o que Barthes chamará de *studium: encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discuti-las em mim mesmo* (idem, p. 48). Mas, por que trago essas reflexões?

A universidade me fez desaprender algumas coisas para romper com (supostas) verdades a serem comprovadas – mais que isso: fez-me interrogá-las. Assim é com a fotografia: desaprendo com ela para, muitas vezes, aprender novos significantes em diálogo com as redes que me tecem (e são tecidas por mim), questionando o *studium* de professores e professoras para aprendermos juntos. Nessa empreitada investigativa, me interessa mais o que a fotografia me *possibilita pensar* do que ela pode me *fazer acreditar*.

O que é visível nas *fotografias docentes* narradas não está somente no plano da representação e, por isso, *devem ser habitáveis e não apenas visitáveis*, garante Barthes. Essa ideia é muito cara para mim, que me desafio a me entregar de corpo inteiro às situações cotidianas, a pesquisa (que é vida), à escola, às conversas... A posição de visitante em uma escola, em um grupo, no FALE, no GEPPAN, por exemplo, poderia nos levar para o plano de observação. Contrário a isso, o habitante se deixa levar adiante, para um tempo talvez utópico, mas movente, vívido, transformador.

Ao revisitar as *fotografias docentes*, junto aos seus autores, as narrativas docentes vão-nos permitindo adentrarmos naquilo que eu chamaria de um *infinito de habitações*.

Diante de uma câmera, todo mundo é ator, diz o cineasta Eduardo Coutinho (2010). Apesar das escolhas que fazemos, o cotidiano me/se mostra incontrolável, infinito e, assim como a fotografia, não nos permite nos apoderar de tal situação completamente. As atuações são várias e, por isso – e isso me encanta – são movimentos plurais de compreensões... Tedioso seria se confiscássemos todas as

circunstâncias e fechássemos portas. Precisamos, sim, abri-las para poder atravessar outras, deixando as que ficaram para trás abertas, para outras pessoas. Se precisarmos voltar, quiçá, encontramos outras possibilidades e vemos coisas que antes estavam invisíveis aos nossos olhos.

Portas abertas, deixadas para trás, são memórias vívidas. São imagens reavivadas por narrativas – e vice-e-versa, nos atentando ser uma armadilha esperar que *os pesquisadores traduzam a complexidade visual da questão tratada na pesquisa ou das pesquisas de campo em palavras e números* (FISCHMAN, 2008, p. 111). Torna-se, assim, impossível traduzir uma prática, um *saberfazer*, de modo estanque e finalizado. Arrisco, ainda, em dizer que inexistente uma tradução única/universal na relação palavra-imagem – essa relação é retroalimentar e transformada a todo instante, não apenas anunciada e indiciada.

Por isso, uma questão levantada por mim e com a qual se reflete essa investigação é aquela que Gustavo Fischman (idem) me faz pensar:

A incorporação das culturas visuais requer que os pesquisadores educacionais incorporem, criticamente, a noção de investigação e reflexão sobre o que vemos, e como essas imagens são construídas e reconstruídas por todos os participantes de qualquer projeto de pesquisa. Essa reflexão crítica não é mera extensão do velho ditado: Uma foto vale mais do que mil palavras. Certamente, tal ditado não é desatualizado, pois ainda serve como explicação para uma experiência imediata para a maioria das pessoas em todo mundo. No entanto, deve-se notar que, se uma foto vale mais do que mil palavras, para entendê-la, refletir sobre ela ou explicá-la, precisamos usar mil e uma palavras. Ainda assim, não há nada transparente ou inerentemente verdadeiro no mundo das imagens (p. 119).

A ironia do autor em relação à *explicação da imagem por possíveis mil e uma palavras* faz alusão ao mundo contemporâneo e o modo como ele processa e nos joga imagens. A própria instauração da ideia de *mundo-imagem* é contrastada com os múltiplos usos que fazemos dessas imagens. A relação social, muitas vezes pouco crítica com as fotografias, é um pensamento ingênuo, porquanto impede que pensemos sobre/com elas. A fotografia garante muitas possibilidades de representação e, por isso, são gestos caricatos de uma sociedade pós-industrial sedenta por consumir imagens – enquanto somos consumidos por elas.

Por isso, ajudado pelos grupos e redes aos quais me vinculo, fui compreendendo as *fotografias docentes* como lócus privilegiado nas pesquisas *com os*

cotidianos – aqui, a fotografia surge como *elemento sem o qual não seria possível pensar e, cuja presença nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos é, então, necessária para que se criem argumentos e se dê compreensão necessária do que é pesquisado* (ALVES, p. 188, 2010). Uma compreensão possível e argumentável pelos constantes diálogos e momentos de partilha experienciados.

Demais, foi (e é) crescente, no percurso da *investigação*, a iminente convergência midiática nos espaços escolares e, principalmente, nas salas de aula. Professores e professoras, carregando suas câmeras, vêm-se desafiando, cada vez mais, a registrar suas práticas (também) por meio de fotografias, me fazendo indagar e, talvez, compreender porque *novas tecnologias e os novos conhecimentos estão entrando na escola, o que seus praticantes fazem com isso e o que criam a partir daí* (ALVES, 2008, p. 98) – convergência que *está na boca* das professoras e professores, como a de Ana Paula Venâncio, quando, ao final do último encontro do GEPPAN de 2012, me chamou *para marcar um encontro onde eu poderia ajudá-la a explorar a sua câmera digital*. Algum tempo antes, conversando com outra professora, Laís Curvello²⁶, soube que foi no GEPPAN que ela foi-se dando conta de que sua câmera poderia ser usada para registrar a prática – e pesquisá-la, pensá-la de outros modos.

Essa professora, Laís, professora alfabetizadora de uma escola pública localizada no centro do Rio de Janeiro, já havia socializado seus *saberesfazeres* no XXIII FALE, cujo tema foi ***Consciência Fonológica: pré-requisito à aprendizagem da linguagem escrita?*** Ali, pôde explicitar movimentos experienciados em seu cotidiano e narrar sua prática, dialogando com as (suas) fotografias utilizadas no material que trouxe, o qual era projetado em *datashow* – logo, as imagens produzidas por ela eram vistas por todo o grupo, inclusive eu²⁷.

Na conversa com Laís, pude(mos) identificar a relevância das fotografias por ela produzidas na sua prática e na busca em assumir-se como *professora-pesquisadora*, nos encontros do GEPPAN e como a fotografia foi entrando em sua prática. Laís relatou, para mim, naquele momento:

²⁶ Laís Curvello, assim como as(os) outras(os) professores(as) eleitos(as) para participarem desta pesquisa, são identificados. Essa opção teórico-metodológica é uma escolha não apenas para nomear o outro, mas para legitimar os *saberesfazeres* desse outro e suas narrativas, potencializadas por terem autoria e autonomia evidenciadas.

²⁷ Assim como nos outros encontros, tive acesso, posteriormente, aos *slides* trazidos pela professora, a fim de revisitá-los e perceber, mais detidamente, o que foi fotografado e selecionado para participar das narrativas no FALE.

*na verdade, eu comecei a me interessar mais por fotos neste grupo (GEPPAN), com o envolvimento de pesquisa, me vendo como professora pesquisadora, porque antes não era algo essencial*²⁸...(...) Essa coisa de fotografia, ela se tornou especial para mim como pesquisa porque acho que ela revela muitas questões (...). Guarda aquele momento que não volta atrás, grava aquela experiência momentânea. E a questão da foto, na minha experiência em si, ela não empolgou não apenas eu, mas as minhas colegas (...) Então isso criou um movimento de “vamos fotografar, vamos registrar, porque vai acontecer alguma coisa para essas fotos, mais a frente” (Laís Curvello. Conversa transcrita. 22/09/2010).

Essa narrativa de Laís reforça a convergência midiática – explicitando a ideia segundo a qual as mídias estão cada vez mais presentes nas escolas e nas salas de aula – referindo-se às colegas da escola onde ela trabalha, e, por que não?, (também) do GEPPAN?

Nesse sentido, fui pensando, a partir do que Laís ia-me dizendo, naquilo que Boris Kossoy (2009) chamaria de uma *possibilidade de investigação e descoberta* a partir das fontes fotográficas, *documentos insubstituíveis cujo potencial deve ser explorado* (p.32). Era nítida, para mim e para Laís, a importância em documentar a prática por meio de registros imagéticos, percebendo neles *possibilidades narrativas*, olhares e diálogos outros com *saberes-fazeres* alfabetizadores, cotidianos.

Isso me faz pensar, também, que não é a toa que

as sociedades informacionais estão gestando uma cultura marcada pela propagação generalizada de dimensões virtuais, que invocam novos modos de experienciar o tempo e o espaço. A difusão da imagem em tempo real e a criação de espaços simulados ocasionam o deslocamento do aqui e do agora imediatos, promovendo a instauração de regimes de temporalidades múltiplas e de especificações espaciais complexas (FATORELLI, 2006, p. 36).

Essa instauração de múltiplos *espaçostempos* pode estar intimamente unida à astúcia de professores e professoras que se desafiam cada vez mais a fotografar a própria prática. Fotografias são mídias e estas estão cada vez mais influentes na dinâmica de *aprendizagensino* - motivo pelo qual, também, trago a câmera fotográfica (ou, ainda, os celulares e *tablets* atuais) como elemento participativo da investigação.

Segundo Sabbatini,

²⁸ O grifo é meu.

se na década de 1990 os pesquisadores (...) se maravilharam e se intrigaram com as possibilidades transformativas deste novo meio, vivemos na atualidade uma mudança de paradigma dentro do próprio paradigma. Fruto de uma combinação de fatores tecnológicos, culturais e sociais, cada vez mais pessoas de todas as idades, gêneros e classes sociais criam e compartilham seus próprios conteúdos, frequentemente em uma lógica cooperativa. É neste contexto que emerge a palavra “convergência” (p. 1, 2011).

Nesse sentido, professores(as) alfabetizadores(as) com as(os) quais venho trabalhando, vêm convergindo seus aparatos tecnológicos e usando-os como parte intrínseca desse processo. Atualmente, podemos dizer que a convergência midiática tem ampliado possibilidades e impossibilitando-nos afirmar que exista um aparelho para cada função – no caso desta pesquisa, a função de fotografar – visto os diferentes suportes que coexistem para essas funções.

Logo, admitindo que há usos cotidianos de instrumentos vários para o registro da prática docente, venho elegendo a fotografia como fonte de pesquisa e, com ela, narrativas que ajudem a tecer conhecimentos em nossas rede(s) – elas são formativas: formam e são formadas por coletivos que, também, produzem imagens de suas experiências. Demais, como Nilda Alves (2011) nos lembra,

nos dias atuais, como o relativo barateamento e facilidade de “uso” de certos artefatos de registro de imagem – câmeras fotográficas e câmeras de vídeo digitais (que não exigem o processo caro de “revelação”) - o registro de acontecimentos escolares fica cada vez mais frequente, permitindo contar uma história que antes “existia” somente em nossa memória, através de narrativas que fazíamos do que “lembrávamos”, “do nosso tempo” (p. 82).

Frente a essa constatação, fotografias, além de suscitar memórias *a posteriori*, são, como nos incita a pensar Susan Sontag (2004), *fontes de vestígios* e ganham significados múltiplos no diálogo entre quem as produziu, quem as lê e entre as próprias imagens. *Cada foto é um momento privilegiado, convertido em um objeto diminuto que as pessoas podem guardar e olhar outras vezes* (idem, p.28).

Elas contam histórias, conservam fatos, se enredam. As *fotografias docentes* compõem uma rede de conhecimentos produzidos ao longo dos anos em múltiplos espaços de formação e visibilizam o que acreditamos – não a realidade, mas o que a *fotografia docente* permite-nos apreender dela, aprender com ela. Realidade que se potencializa por contextos, por uma vida contada e arquitetada não só por mim... A

foto traz sempre um querer dizer não fixo que possibilita atribuir outros sentidos: a interpretação depende do diálogo entre fotógrafo, fotografia e observador (GUIMARÃES; KRAMER, 2009, p. 87) E, por que são escolhidas para serem socializadas em uma pesquisa? Porque,

apesar de nossas tentativas de aproximação das redes de saberes, fazeres e poderes tecidos pelos sujeitos das escolas, (...) somos nós, os pesquisadores, que decidimos que *imagensnarrativas* se tornarão visíveis aos olhos de nossos leitores. Somos nós que, ao ousarmos habitar o cotidiano das escolas com os sujeitos, acabamos por legitimar as *narrativasimagens* desse cotidiano que serão apresentadas nos textos de divulgação de nossas pesquisas, o que nos obriga a ficarmos atentos aos limites e às possibilidades das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (FERRAÇO, 2011, p. 47).

Comumente, no ato de escrever nossas pesquisas, escolhemos o que é mais bonito, o que (a)parece melhor, o que traz apenas boas práticas, boas ações. A tentativa aqui, porém, é problematizar essas imagens, apontando conflitos e rompendo com o que está colocado *a priori* como imutável, simples, fácil, comum. Aliás, se assumimos a educação como um modo plural de conhecimento, ela é, então, *um ato de comunicação* (MATURANA, 1998).

Dessa forma, se me coloca o desafio de pensar a imagem como possibilidade de conhecimento: *o que ela me mostra? O que eu vejo? Como eu as vejo e as sinto?* Essas perguntas me provocam, sobretudo, a pensar a imagem como aquilo que me *faz pensar* – imagens (que) incitam interrogativas, produzem conhecimentos, potencializam o próprio código visual: *linguagem, essa nossa comum capacidade de falar e entender, de dizer e de deixarmos dizer* (LARROSA, 2011, p. 294).

A fotografia *não é apenas uma imagem, uma interpretação do real; é também um vestígio* (SONTAG, p. 170, 2004), consubstanciando-se, assim, em documento de pesquisa privilegiado, podendo alargar olhares e revelar concepções outras de educação e alfabetização. Fazer uso de fotografias como documentos, contribui para, também,

permitir a los investigadores del campo de la educación comprender los acontecimientos y las imágenes escolares no sólo como algo que son: presencias, representaciones y también simulacro de lo ausente –

sino además como herramientas que permitirían desestabilizar conceptualmente los rituales escolares²⁹ (FISCHMAN, p. 246, 2006).

As *fotografias docentes* tornam-se aqui, documentos, porquanto configuram-se *não apenas como uma maneira de ver as coisas de outra forma, mas também de ver outras coisas, de desorganizar as formas, desorganizar as coisas, desorganizar as visões, os pensamentos* (WUNDER, 2011, p. 160). E, por isso, permite confiarmos nas possibilidades que ela traz a partir das experiências de professores e professoras que, no exercício de suas práticas alfabetizadoras, (nos) mostram que podem pesquisá-las, complexificá-las e irem além do já-visto, já-colocado, já-aprendido.

Por isso, as *fotografias docentes* são compreendidas como modo outro de professores e professoras se expressarem, junto às escrituras das (próprias) práticas docentes e das narrativas que aí surgem. Trago, inspirado por Nilda Alves, a qualidade de imagens e narrativas como *personagens conceituais*,

que entram como o *outro* – aquele com quem se “conversa” e que permanece presente por muito tempo para que possamos acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos nas pesquisas que desenvolvemos. Esses *personagens conceituais* aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva e para que se criem novos conhecimentos. É nessa mesma direção que afirmo que, para as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, as narrativas e as imagens de professoras e de outros *praticantes dos espaçostempos cotidianos* não podem ser somente entendidas, exclusivamente, como “fontes” ou como “recursos metodológicos”. Elas ganham o estatuto, e nisso está sua força, de *personagens conceituais*. Sem narrativas e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, algo sempre igual e repetitivo, é preciso tê-las, respeitosamente, como *personagens conceituais* necessários aos processos que realizamos (ALVES, 2010, p. 1203).

As *fotografias docentes* que acompanham esta dissertação tornam-se intrínsecas no processo de investigação e realização da pesquisa, na qual esses *personagens conceituais* ocupam lugar privilegiado na tessitura do texto: são *outros* necessários à pesquisa, para que conversemos e aprendemos com as relações estabelecidas com eles. *A utilização da fotografia como recurso na pesquisa funciona*

²⁹ Permitir aos investigadores do campo da educação compreender os acontecimentos e as imagens escolares não somente como algo que são: presenças, representações e também simulação do ausente – senão também como ferramentas que permitiriam desestabilizar conceptualmente os rituais escolares.

como mais uma forma de alimentar nossa compreensão acerca das práticas (GUIMARÃES; KRAMER, 2009, p. 87).

Apreendi, sobretudo, atravessado pelas palavras de Célia Linhares, no último encontro da ANFOPE³⁰, que *o pensamento pode ser afetual e a inteligência, sensível*. É na partilha de nossas intenções, desejos e inquietações que construímos imagens outras do *antes naturalizado*. Do que antes não era estranhado, desconfiado. E, dessa forma, permitir a imanência de outros modos de pensar... E de fazer perguntas.

4.2 Ampliando diálogos possíveis: a conversa como procedimento metodológico

Conversar:

*(Del latin conversãre). Dicho de una o de varias personas. Hablar con otra u otras. Hacer conversación. Vivir, habitar en compañía de otros. Dicho de una o más personas: tratar, comunicar y tener amistad con otra u otras. Narrar*³¹.
(Carlos Skliar)

Fazer perguntas: desafio constante, porém desafio-convite, como proposto por Gary Anderson & Kathryn Herr (2007): *o que, por que e como se valida nossas investigações enquanto geradoras de conhecimento? São questionamentos que me ajudam a pensar a nossa inserção em processos investigativos que delineiam uma rede de ações formativas nas quais o mais importante não é comprovar “sucessos” ou “fracassos”, mas seguir e atentar-se a complexidade constitutiva desses processos e ações.*

Essa empreitada me aproxima do que esses autores vão defender: *uma colaboração recíproca entre investigador e investigados*. Uma investigação colaborativa, participativa, que possibilite a *transformação profissional* de ambos. É uma postura de co-implicação que investe na *investigação narrativa* como constitutiva

³⁰ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação: XI Encontro Estadual RJ & IX Encontro Regional Sudeste (junho/ 2012).

³¹ Conversar: (do latim *conversãre*). Dito de uma ou de várias pessoas. Falar com outra ou outras. Fazer conversação. Viver, habitar em companhia de outros. Dito de uma ou mais pessoas: tratar, comunicar e ter amizade com outra ou outras. Narrar.

das nossas ações – não nos narramos sempre, em diferentes momentos e *espaçotempos* da vida cotidiana?

Portanto, mergulho nas fotografias e no próprio diálogo tecido com os(as) professores(as) para pensar e *estar sendo* em uma conversa. Nesse movimento de *versar com*, se nos coloca o desafio de nos relacionarmos de uma maneira mais afetiva com o *outro*, em um posicionamento aberto para os temas que surgem, em uma postura livre para ouvir, entregando-nos às possibilidades dos diálogos. Logo, uma arte que vem sendo, além de nomeada, praticada por mim e companheiros de pesquisa... Pelos estudos *com* os cotidianos, enfim.

Sendo a pesquisa *polifônica e multissituada*³², várias vozes e vários lugares têm sido trazidos por imagens, diálogos e narrativas, afinal, *desenvolver conversas com os praticantes e levar a que me mostrassem suas fotografias* (ALVES, 2010) valoriza e permite olhares outros para o cotidiano e práticas aí imbricadas. Para tentar romper com as limitações impostas pela mera análise iconográfica, a assunção da *conversa com os(as) professores(as) praticantes com o cotidiano* não funciona como extensão do que foi narrado anteriormente, mas como ampliação das minhas compreensões acerca da prática destes(as) professores(as) – e o que as *fotografias docentes* revelam para mim e para esse(a) professor(a), dialogicamente. O meu olhar (e dos professores e professoras), nesse sentido, vem-se ampliando para ressignificar o *espaçotempo* em que tais imagens foram feitas, o qual (trans)borda continuamente em pistas para eu (tentar) decifrar questões surgidas com os objetivos da pesquisa. A conversa, aqui, surge como *possibilidade narrativa* junto às fotografias e narrativas orais (e transcritas) do FALE. É um modo outro de narrar(se).

Nas conversas com os(as) professores(as), a questão *o que é real?* confronta-se com a pesquisa e a *epistemologia da complexidade*, discutida por Edgar Morin (1998), o qual vai nos dizer que *o grande desafio do conhecimento repousa sobre esse paradoxo: para uma mesma realidade, depara-se ao mesmo tempo com o contínuo e com o descontínuo* (p. 3). As fotografias narradas/conversadas vão visibilizando tempos que, ao serem resgatados pela memória, trazem outros: dessa forma me ajudam a complexificar o que há de conhecimento nessa dinâmica entre o que *já foi e ainda está* presente nas fotografias docentes.

³² Conceitos estudados por Mikhael Bakhtin (2003), o qual defende que todo texto admite a presença de outros dentro dele. Esse efeito é causado pela inserção do autor em um contexto que já inclui previamente textos anteriores que lhe inspiram ou influenciam.

O convite feito por Carlos Skliar (2011), na epígrafe, me faz pensar e praticar a conversa como

una tensión permanente entre diferentes modos de pensar y de pensarse, de sentir y sentirse, de decir y de decirse, de escuchar y escucharse: hay disonancias, desentendimientos, incompreensiones, afonías, imposibilidades, pérdidas de argumentos, tiempos desiguales, preguntas de un solo lado, respuestas que no llegan. Pero tal vez eso mismo sea una conversación y quizá por ello es que podemos hacer otra cosa que seguir conversando, que no ser, nosotros, otra cosa que la encarnación siempre imperfecta de una conversación necesariamente ardua, más próxima a la perplejidad que a la comprensión, sin efectos especiales, una conversación siempre humana, irremediavelmente humana³³ (p. 66).

A conversa exige atenção, implicação, abertura ao outro. Assumo, contudo, que nas primeiras conversas que tive com as(os) professoras(as), me preocupava em “guiar o papo” e, mesmo nessa tentativa, via que a “direção” desse papo seguia fluxos impensáveis. Logo, assumo que é a partir da prática das (primeiras) conversas na pesquisa que fui me dando conta de que conversar não é uma ação trivial como aparenta ser – não podia prever seu fluxo.

Essa minha postura mais dura, inicialmente, nas conversas praticadas, tem a ver com o próprio movimento da investigação: lá no início, ainda na graduação, achava que minhas hipóteses, mesmo quando relativizadas, deveriam ser comprovadas. Fui aprendendo, com o tempo, com a vida, com a pesquisa e com tantos *aprendizagensinos* compartilhados que isso seria impossível. Isso ocorre porque a conversa é ordinária quando esconde por trás (e na frente e mesmo entre as pessoas que conversam) intenções de ambos os sujeitos que nela participam: os *sujeitos ordinários* de que fala Michel de Certeau (2007).

Enfrentando o conversar como possibilidades de *aprenderensinar* com os outros me vejo mais atento aos detalhes e sutilezas. Obviamente, esse processo fez e faz parte da minha incompletude: conversando, venho me abrindo, me modificando, me

³³ Uma tensão permanente entre diferentes modos de pensar e de pensar-se, de sentir e sentir-se, de dizer e de dizer-se, de escutar e escutar-se; há dissonâncias, desentendimentos, incompreensões, afonias, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um só lado, respostas que não chegam. Mas talvez isso mesmo seja uma conversação e talvez por isso é que podemos fazer outra coisa como seguir conversando, que não ser, nós, outra coisa como a encarnação sempre imperfeita de uma conversação necessariamente árdua, mais próxima da perplexidade que da compreensão, sem efeitos especiais, uma conversação sempre humana, irremediavelmente humana.

dando a ler e aprendendo a escutar...

E, assim, venho sendo implicado pelas conversas. Ao conversar com meus companheiros de pesquisa, percebo que aprendo com a partilha da palavra, em uma mistura de descontração e atenção. Para mim, são momentos privilegiados e que se constituem em experiências – assim como é constitutivo do cotidiano, conversar também é imprevisível, por isso, muitas vezes começo a gravar as conversas pela metade, de repente. Como consequência, transcrevo as conversas que gravei. Dou uma olhadela no caderno que anda comigo... Outras vezes, perco acontecimentos porque não gravei – um risco que corremos ao trabalharmos com a conversa como prática metodológica.

Contudo, invisto nas conversas porque elas podem até ser *programadas* e praticadas *ocasionalmente*, contudo a sua fluidez não pode ser *controlada* – e isso faz diferença no que tange à conversa como procedimento metodológico da pesquisa. A conversa é uma prática de todos nós, sujeitos comuns, ou como denominaria Michel de Certeau (2007), *sujeitos ordinários* e que na *pesquisa-vida* surge como constitutiva da investigação.

Provocado por essa ideia, defendo, a partir do que diz Ferraço (2011) que o uso que fazemos das práticas de conversas com professores e professoras surge como tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, isto é, **como tentativa de pensar com eles e não sobre eles.**

Esta busca por estabelecer uma proximidade com o outro na pesquisa não resulta em uma abordagem centrada no indivíduo, mas vai ao encontro do que se passa entre as pessoas, isto é, privilegia as relações que se estabelecem nos/com os encontros, dedica especial atenção ao que é tecido entre elas (idem, p. 20).

Por isso, abrir mão de perguntas supostamente prontas para se aventurar a conversar com os *narradorespraticantespesquisadores* que frequentam e socializam suas experiências alfabetizadoras no FALE torna-se um desafio constante. Desafio esse que me move e precede outros, assim como minhas inseguranças, nas quais o óbvio já não o é mais, e o certo é *in* – incerto, inesperado, inimaginável e, talvez, inconcluso. Conversar, portanto, é correr riscos deliciosamente passíveis de descobertas. E assim foi. Assim é: curiosa e intimamente desbravante.

Com isso, saliento que mesmo priorizando as conversas com os(as) professores(as) alfabetizadores(as) que socializam suas práticas no FALE, converso,

também, no GEPPAN, no grupo de pesquisa e em tantos outros espaços da *pesquisa-vida*. E, nesses espaços, não estou interessado em me colocar em um lugar afastado dos demais sujeitos. Concordo com Nilda Alves (2008) quando diz que *quando conversamos com professores e professoras que vivem em cotidianos escolares ou quando ouvimos-los(as) falar, vamos percebendo a multiplicidade de alternativas que vão por eles(as) sendo tecidas em diferentes espaçostempos* (p. 11).

É na conversa, essa *novavelha* arte criativa, que vamos, também, tecendo narrativas, memórias, implicando e sendo implicado por múltiplas emoções. São redes inventadas e constituintes de tramas onde *conversas narrativas* se auto e entreproduzem. Na conversa, enfim, convergimos e divergimos.

Conversar é uma arte que promove *situações de palavra* onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral *sem proprietários individuais, nas quais as criações de uma comunicação não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo* (CERTEAU, 2007, p. 50) – mas deixa marcas, exigindo um *envolvimento afetivo dos dois lados*, como diz Coutinho.

Desta forma, assumo as fotografias como fontes investigativas, me permitindo (tentar) ouvir, nas *conversas* com os praticantes, *a interpretação do fotógrafo sobre um dado contexto/realidade em diálogo com aquele que observa e com os usos que vão ser dados à fotografia-objeto*. (PASSOS, 2010, p. 172). Porque *é essa dinâmica de diálogos complexos e incessantes que produz os sentidos da/na fotografia* (idem) – um objeto de desejo e consumo, mas, sobretudo, produtor de realidades (sempre no plural!) e condutor de fios que se desenham na(s) escola(s).

Obviamente, as fotografias docentes ganham sentidos outros nas conversas com as professoras sobre a experiência de fotografar a própria prática. Minhas reflexões são, também, (re)leituras dessas imagens, no diálogo com a leitura e narrativa de seus(as) produtores. Demais, penso que

além das imagens guardadas, as narrativas desses sujeitos, suas histórias, a forma que reorganizam e recriam suas experiências no passado, compartilhando suas subjetividades e ressignificando as experiências individuais, diante das imagens e memórias coletivas, tecem uma trama complexa, de múltiplas relações (LEITE, 2001, p. 112).

Ainda, a partir das minhas andanças no percurso da investigação e provocado pelos diálogos múltiplos dos quais participo, assumindo a conversa como opção teórico-metodológica de pesquisa, desafio constante, vejo na assunção desta *arte de fazer* uma ação privilegiada, porquanto é (auto)formativa, investigativa e compartilhada. Ademais, a conversa, ao passear entre pessoas, atravessa, também, imagens (fotografias), escrituras e teorias, tornando a prática de conversar algo além do diálogo entre dois corpos ou coisas: ela permite o entrelaçamento/deslocamento de posições, objetos e relações.

Conversar com as professoras sobre suas produções fotográficas exige cuidado e sensibilidade: nossas perguntas não se tornam estanques e imutáveis – permitem a instituição de imagens por pensamentos, a instauração de *saberes-fazeres* que, apesar de serem transitórios, sinalizam indícios de que não há *respostas-verdades*, mas *respostas-possibilidades*.

Por conseguinte, as conversas tensionam sentidos àqueles que delas participam. E, no contexto aqui anunciado, os diálogos com as imagens – que são, sobretudo, da e na escola – expressam potências vivas sobre esse *espaçotempo* de *aprendizagensino* mútuo.

No desafio de exercitar uma escuta sensível, entregar-se aos conflitos mas, sobretudo, aprender com o outro, ao praticar a investigação narrativa dentre fotografias e conversas, entro em um processo no qual ao (...) *começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, tenho que ser consciente de estar construindo uma relação em que ambas vozes possam ser ouvidas* (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 22).

Por fim, a metodologia *caminhada* vem potencializar os contextos *complexos* pelos quais venho perpassando em minha formação, sobretudo quando comecei a dialogar, falar e escutar com meus companheiros da *pesquisa-vida*, acreditando, como diz Morin (1996), que as coisas *se fazem e nascem através de encontros*. Demais, tecer conhecimentos em redes, em articulação com essa dissertação, é uma ação a qual tenho tentado, cada vez mais, praticar.

8. CONVERSANDO COM E A PARTIR DE FOTOGRAFIAS DOCENTES: QUE SABERESFAZERES ALFABETIZADORES ELAS DÃO A VER?

Não há outro caminho a percorrer, salvo o de mergulhar nestes documentos para saber...

(Boris Kossoy)

Mergulhar nos cotidianos retratados e narrados implica assumi-los como possibilidades de realizar de outro modo aquilo que venho tentando: problematizar *fotografias docentes* enquanto *potenciais formativos*, porquanto (elas) vêm deixando de ser algo estranho à prática de professores e professoras, incorporando-se, assim, ao(s) cotidiano(s) das salas de aula, algo que posso perceber ao *conversar* com professores(as) participantes do FALE e do GEPPAN.

Uma delas, Ana Paula Venâncio, me expressou que o seu estranhamento foi dando lugar à prática de registrar acontecimentos em sua sala, importantes para serem lembrados e problematizados a partir da fotografia. Ana Paula é uma professora que está no GEPPAN desde sua criação, em 2008. Há muitos anos, é professora alfabetizadora do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) e já foi convidada algumas vezes para narrar sua prática no FALE. Sobre a sua relação com a fotografia, Ana Paula diz que

tirava muito pouco no início. E aí sim, ano passado [2009], eu comprei a minha primeira máquina digital e aí pronto: é foto pra todo lado... Então, eu preciso aprimorar mais essa coisa da fotografia no sentido de: o que eu estou fotografando? Para quê? No início eu fotografava tudo! E no fim de tudo, eu nem sabia o que e nem para que estava fotografando... Agora eu não fotografo tudo, mas se eu ainda o faço, eu tenho o registro do meu caderno que me ajuda a lembrar e que vai me ajudar na complementação daquelas fotos... Então a coisa ainda está sendo construída. Trabalhar com a imagem e com o escrito ainda é uma coisa que eu preciso estudar, complexificar... A gente é ajudada a ver. Eu precisei ser ajudada a ver: a Carmen sempre falava que tinha de registrar, fotografar... Mas não era fotografar para ter um monte de fotos! É fotografar e trabalhar aquilo

com as coisas que eu escrevo, com as coisas que vivencio na sala de aula, para aquilo me ajudar na pesquisa! E para isso a gente deve trabalhar a imagem, ver o que está fotografando, porque foto a gente pode ter um monte, como eu tenho ali no computador... Trabalhar essa complementação: a imagem me ajuda a pensar em coisas, a pensar o que estou escrevendo, a pensar a prática: em que modo, como, por quê? Me ajuda a questionar algumas coisas. Isso é bom. Mas, para chegar a pensar desse modo, eu precisei ser ajudada, senão até hoje eu ia ficar tirando foto sem saber por quê. (...) Mas então: no cotidiano, na escola, eu considero a fotografia um documento importante. Primeiro porque tem a imagem dos outros, tem as ações, tem imagens de imagens. A fotografia que eu tiro é de um momento que eu julguei importante, que para mim tinha um sentido, guardar aquilo mais ainda. Se eu for usar em algum momento ou como, eu tenho de decidir... É um olhar muito apropriado, muito meu, que para socializar exige e tem exigido que não só se fale, mas que o registro escrito – para mim – se transforme em uma complementação que está faltando. Eu posso chegar ali e fazer um slide só de foto mas se eu não recorrer ao meu caderno eu não vou conseguir recheiar a foto com aquilo que eu percebi no momento em que eu tirei. (...) Então eu trabalho a fotografia como documento³⁴ (Ana Paula Venâncio.; Conversa transcrita. 23/10/2010).

A narrativa da Ana Paula mostra-me que o estranhamento frente a uma nova ação (a prática de fotografar) vem dando lugar a uma postura investigativa com e para as imagens produzidas por ela. Esse movimento é, também, solidário: ajudada, foi percebendo que poderia narrar suas práticas, seus *saberes-fazeres* alfabetizadores, por meio de imagens. Mesmo *tirando muito pouco no início*, hoje vem-se desafiando a não apenas continuar fotografando, mas usá-las como documento outro do cotidiano que vive. Mais que isso: vê nas fotografias possíveis narrativas que se relacionam com àquelas escritas, portanto, *interações dinâmicas* entre as palavras e as imagens (FISCHMAN, 2008) que parecem fazer parte da dinâmica de *investigação e pesquisa da própria prática* da Ana Paula e outros(as) docentes que se desafiam a documentar seus cotidianos.

Nesse processo, vai-se dando conta de que, ao tirar fotografias, não é para *ter um monte de fotos*, sem a necessidade de voltar a elas para encontrar um detalhe ou um conhecimento que poderia se trabalhar – nesse movimento, vai assumindo que suas fotografias tornam-se documentos importantes em seus cotidianos e práticas.

No cotidiano, o prisma que inferioriza *as práticas de gente*, como diria Paulo Freire (1992), é (e)feito de um olhar individual, uma ação que veta o que outro Paulo, o Sgarbi (2009) chama de *epistemomagia* – fabulações que nós, de redes e tantas

³⁴ Grifos meus.

cotidianidades, cumprimos no exercício da vida, da partilha sensível de nossos *saberesfazeres*. É um movimento, aliás, indissociável e constitutivo do ser humano. E que nos move a conhecer.

Aliás, o *segredo* – ao menos um dos - da pesquisa **com** os cotidianos talvez seja e esteja em fabular sobre coisas simples e aparentemente óbvias. E não é assim que praticamos e vivemos nosso cotidiano? Ou, deveríamos... Teimamos em negligenciar os acontecimentos pormenores porque, muitas vezes, criamos um ponto cego em nossas rotinas.

Esquecemos da curiosidade – um sentimento constitutivo nosso – e ofuscamos o que eu chamaria de *devires epistemológicos*: aquilo que está ali, latente, possível e que nos ajudaria a conhecer mais, *aprendendoensinando* com o mundo e as pessoas. Nesse aspecto, ao mergulhar nos cotidianos retratados, diríamos que estes têm *polifonia, multisituação no movimento de estranhar o familiar (...), como premissa para entender o que fazem, ou melhor, como pensamfazem e narram os praticantes da vida cotidiana. Como sentem, escondem e inventam maneiras de subverter, inverter e reinventar o cotidiano das escolas: regras, práticas pedagógicas* (SÜSSEKIND, 2012, p. 9).

O estranhamento da própria vida (que é cotidiana) é um exercício que venho trabalhando há um tempo. O que (nos) acontece, geralmente, é o negligenciamento dos detalhes que nos cercam. E, por isso, não raro cercamos nossas certezas. Cercamos escolas. Cercamos nossas pesquisas. Cerceamos possibilidades. Culpa, talvez, de um *universo científico* no qual *o destino está fixado por leis mecânicas; o azar não tem lugar, todo acontecimento está determinado, o mundo se rege por uma dinâmica de causa-efeito* (NAJMANOVICH, 2011, p. 39) – mas, o que há nas entrelinhas dessa causa-efeito? Esse movimento é sempre linear? Previsível?

Apostando na *possibilidade como movimento do mundo* (SANTOS, 2006), vou-me deixando encharcar dessas perguntas como também possibilidade de me movimentar na pesquisa, conhecendo melhor o que nas cotidianidades investigadas faz delas pistas e sinais para mim. O *pensamento complexo*, perpetrado por Edgar Morin (1998) nos ajuda a praticar o cotidiano a partir de um princípio que é dele constitutivo: a *imprevisibilidade*. As *fotografias docentes* revelam o (in)esperado e o que (não) sabemos. Investigamos e nos instigamos com *e* nelas.

Esta pesquisa, por privilegiar narrativas e *fotografias docentes* (que

confrontam acasos e inventam), intenta trazer para a visibilidade esses acasos, invenções e modos outros de lidarmos com nossas (in)certezas. Por isso, venho compreendendo, constantemente provocado, que o cotidiano é campo de *saberesfazeres*, trama de conversas e espaço privilegiado de conhecimento da complexidade dos fenômenos sociais, sobretudo na escola. E, principalmente, quando é espaço do conhecimento como condição de existência na relação entre sujeitos e não propriedade individual, vimos valorizando as partilhas e a multiplicidade de *saberesfazeres* na polifonia e multissituação das e nas narrativas fotográficas.

Nesse sentido, esta aventura “pesquisante” partilha intuições/ reflexões e delinea novos horizontes para pesquisas e práticas outras, na(s) rede(s) em que nos inserimos, cotidianamente – porque, trabalhar assim, em vias *enredadas*, implica e permite

investir no saber da experiência e numa pedagogia interativa e dialógica, como um processo investigativo constante que se faz solidariamente com parceiros da própria caminhada. A troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços/tempos de formação mútua (...). Quando quem faz coletiviza esse fazer, por meio da linguagem do saber-fazer, ensina e aprende com seus pares. (MANHÃES, 2008, p.82).

Esse atravessamento me constitui enquanto estudante/pesquisador – muito mais que apenas um texto dissertativo, vou tecendo histórias, relato(s) de experiências.

5.1. E as minhas práticas? Eu não as fotografava porque eram quadradas... Eu iria fotografar o quê? A criança copiando dever do quadro? – A (trans)formação da prática docente de Denise Tardan



O mergulho nas fotografias e narrativas docentes exige sensibilidade. Além disso, me exige rever certezas, me apropriar de concepções alfabetizadoras, de tentar perceber o que a fotografia, enquanto narrativa, nos diz. O que ela (nos) fala? Esse desafio atravessa a pesquisa como um convite, uma provocação.

Preciso admitir que somente no percurso do mestrado, com novos estudos e experiências (partilhadas no grupo de pesquisa, no FALE e no GEPPAN), me senti mais implicado com discussões sobre **alfabetização**. Demais, saliento, além da participação em grupos como o GEPPAN e o FALE através dos anos, a importância da realização do estágio docente na disciplina *Alfabetização, Leitura e Escrita*³⁵, com a professora Carmen Sanches. Quando a cursei, à época da graduação, muitas coisas não conseguia enxergar. Via, mas não compreendia.

Sobre esse movimento de tentar ver o que antes não conseguia porque não compreendia, compartilho dos estudos feitos por Heinz Von Foerster (1996): ele afirma que o cérebro não vê necessariamente o que a retina capta, mas, sim, relações

³⁵ Tive a oportunidade de cursar o estágio docente nesta disciplina, oferecida para as turmas de Licenciatura em Pedagogia, na UNIRIO. O estágio docente é uma atividade obrigatória para estudantes bolsistas – nela, participamos das aulas a fim de irmos exercitando a docência. A disciplina na qual fazemos o estágio é sempre ministrada pelo orientador e o tema se articula com a dissertação de mestrado em andamento.

entre o que nossos olhos/sentidos captam e o que conhecemos, isto é, nossas referências. Ou seja, o que vemos não é necessariamente o que vemos: logo, precisamos *crer para ver* e, assim, deixar-se implicar pelo conhecimento. Obviamente, a assunção da não compreensão, provisória e parcial, é parte de nossas experiências vividas.

Então, via de um ponto de vista nebuloso. Como gosto de brincar, para mim, *havia mais nuvem do que céu* no que ouvia e no que me era apresentado sobre concepções e processos alfabetizadores... Enxergava, então, até um limite suportável por mim e pelas minhas crenças, as quais vêm-se complexificando ao longo dos anos.

Agora, algumas *nuvens* ainda permanecem, mas questões têm sido mais problematizadas... Problematizações compartilhadas, visto que as fotografias que vêm fazendo parte desta investigação me instigam a perceber o que nelas há de *saberesfazeres* alfabetizadores, o que há de autoria docente... São percepções em diálogo com práticas docentes - inacabadas, em construção, assim como a (nossa) própria formação. Ajudado pelo grupo e pelas narrativas, *tal como o detetive, que, a partir de uma nova pista, passa a ver o que antes não via, passei a ver/compreender o que antes não via porque não compreendia* (SAMPAIO, 2008, P. 131).

Contudo, em relação às fotografias, no movimento de ler e pensar com e a partir delas, foi ficando claro o quanto a “lógica explicativa” nos habita. Uma postura que me persegue, porquanto muitas vezes me pego explicando-a e descrevendo-a. A fotografia seduz, faz pensar, nos desloca... Mas estamos sempre dispostos a conversar com elas? Na tentativa de enxergar *saberesfazeres* alfabetizadores, o que consigo ver? *Querer ver é o mesmo que conseguir ver?*

Essas perguntas me ajudaram a mergulhar nas *fotografias docentes* e, provocado por elas, desafiar-me no exercício constante de rever certezas.

Um dos mergulhos me foi possibilitado pelas fotografias que Denise Tardan³⁶ socializou nos dois encontros do FALE³⁷ dos quais participou como professora

³⁶ Denise Tardan foi professora da Rede Municipal de Ensino durante muito tempo e hoje é professora alfabetizadora recém concursada dos anos iniciais do ensino fundamental no Colégio Pedro II. Trabalhou durante dois anos como professora substituta no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap/ UERJ). Denise é uma das professoras que participaram da criação do GEPPAN, em 2008.

³⁷ O primeiro foi em 2008 (XVI FALE), cujo tema foi **Alfabetização e projetos: multiplicidade de saberes no cotidiano escolar**. Participaram, também, como professores da Escola Básica, José Ricardo e Katia Ferreira, também vinculados ao GEPPAN e Claudia Fernandes como professora da Universidade. O segundo encontro foi em 2011 (XXVI FALE) cujo tema foi **Alfabetização: dificuldades de aprendizagem ou diferentes modos de aprender a ler e escrever?** Denise, ao lado de Dina Maria e Gisele Silva, também do GEPPAN, compartilharam a conversa com Maria Luiza Sússekind, esta professora da Escola de Educação da UniRio.

narradora. Ao reler a transcrição de suas apresentações e, posteriormente, ter conversado com ela, fui dialogando o que eu conseguia enxergar e o que ela me mostrava no movimento de (re)ver suas fotografias³⁸.

Denise foi-me ajudando a compreender o processo de inacabamento como constitutivo da formação docente e, por isso, uma busca constante, como ela me disse, por *tentar fazer diferente*. Ao revisitarmos fotografias por ela produzidas, há alguns anos, nos confrontamos com uma concepção mecanicista de alfabetização. Ana Luiza Smolka (2013) nos ajuda a discutir essa concepção – um *ponto de vista*, segundo a autora, *que se baseia na repetição, no treino, na memorização*. (...) *Nesse caso, a leitura e a escrita das crianças são sempre avaliadas em relação a um suposto modelo “correto”, “adulto”, “final” da escrita (como se isso existisse)* (p. 62).

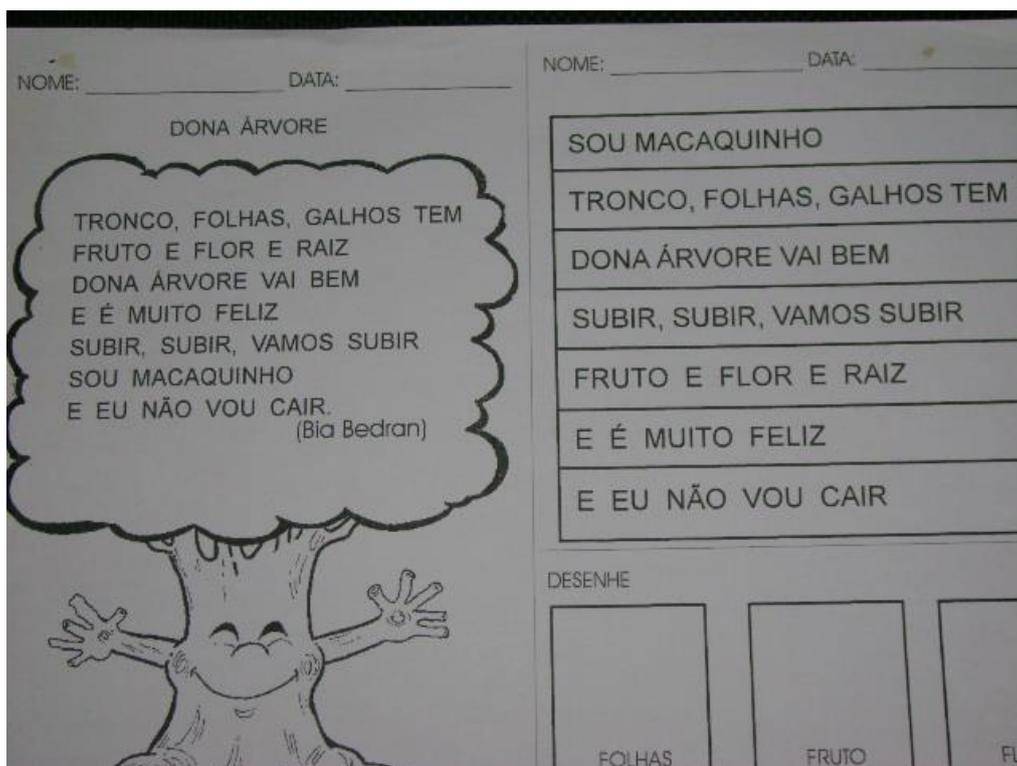
Desse modo, muitos processos singulares de leitura e escrita são postos à margem das situações vividas em sala de aula, fazendo com que, nessa concepção, a homogeneidade seja perseguida e, assim, abafe os diferentes tempos e lógicas dos alfabetizandos. A ausência de sentido, em muitas atividades propostas, acaba produzindo escritas também sem sentido, geralmente pensadas em uma concepção linear e gradativa de aprendizagem, a qual impede de considerar a possibilidade de outras leituras das atividades; assim, comportam-se como “deveres” e “tarefas” a serem cumpridas por *toda* a turma, referendadas em um modo aprendido de conhecer, *que se assenta na redução da complexidade, tendo como pilares os princípios da ordem, da separação e da redução* (SAMPAIO, 2008, p. 75).

Denise, ao rememorar sua prática a partir das próprias fotografias, socializadas nos encontros do FALE, me diz:

Aqui [fala apontando para a fotografia] por exemplo, eu trouxe uma música da Bia Bedran e como alfabetizávamos com ela. Não era necessariamente uma cartilha, mas um modo muito formatado, com muito trabalho em folhinha, pensado por nós, eu e Katia [professora de outra turma e também participante do GEPPAN]. A partir de 2006, assumíamos turmas do primeiro ano do ensino fundamental em um CIEP³⁹ na Ilha do Governador e achávamos que “estávamos arrasando” com essas propostas... Mas só hoje eu me dou conta disso, antes eu não via muitas coisas (Denise Tardan. Conversa transcrita, 2013).

³⁸ Quando conversei com Denise, levei os *powerpoints* com suas fotografias, apresentados por ela nos encontros do FALE. Fiz o mesmo movimento ao conversar com outros(as) professores(as).

³⁹ Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).



Fotografia docente 1: Arquivo pessoal da professora Denise Tardan

Na fotografia é possível ler a música do lado esquerdo. No direito, vemos a mesma música dividida em trechos desordenados. Abaixo disso, um espaço para desenhar. Essa atividade parecia ser mais uma dentre várias que Denise propunha para a turma... Os “trechos desordenados” eram para serem memorizados de acordo com a música, talvez. Essa era a minha hipótese, mesmo sabendo do movimento de Denise em querer mudar a sua prática. Ao revisitar sua narrativa no FALE, fui compreendendo de outros modos a sua fotografia, confirmando algumas de minhas hipóteses e descobrindo outras:

Tem o texto da música da Bia Bedran; bonita até, legal, mas aí a proposta... Tinha que ter, não? Ao lado desordenado, para eles ordenarem. De um lado tem um modelo, para no outro eles desenharem as folhas, os frutos. E aí a gente está pensando estar trabalhando ali a questão da leitura, da ordenação da leitura... Mas eles não liam! Os que faziam, copiavam do texto que já estava pronto do outro lado... (TARDAN, D. L.; XVI FALE, 29/11/2008)

A atividade, mesmo sendo proposta para ser feita, não condizia com o

que Denise perseguia: um processo alfabetizador com mais sentido. A atividade denunciada na fotografia era dada e pouco problematizada. Denise não acreditava naquilo, mas não conseguia ver outra saída para alfabetizar...

A professora lançava mão de músicas e textos para, depois, trabalhá-los em articulação com as palavras e letras que iam sendo apresentadas à turma. Ou seja, as cartilhas tradicionais eram deixadas de lado, mas, ainda assim, os textos surgiam para ensinar um “conteúdo” que estava planejado, subsidiado pela mesma concepção mecanicista presente em cartilhas de alfabetização. Havia uma linearidade nos modos como a leitura e a escrita eram trabalhadas com as turmas. Modos alicerçados também no conhecimento produzido hierarquicamente: primeiro se trabalhava *isso*, depois *aquilo*.

A música da Bia Bedran reforçava a prática da memorização como constitutiva do processo de aprender a ler e escrever. Essa concepção mecanicista de alfabetização aposta, como na atividade com a música da Bia Bedran, em exercícios de memorização e cópia em relação ao que é apresentado. Da música, se copiam os trechos da mesma...

Vale aqui salientar que, durante uma de nossas **orientações coletivas**⁴⁰, das quais Denise também participa, ela, (re)vendo suas fotografias e narrativas e algumas reflexões minhas, se estranha e não se identifica mais com o que lê sobre o que praticava com a turma. Com a sua intervenção, revi algumas perguntas e, novamente, aprendi com a professora, que nos diz, no encontro da orientação:

No intuito de “inovar”, colocava a música [da Bia Bedran] no rádio, cantava e dançava (tudo rápido para dar tempo de fazer a folhinha) depois distribuía a mesma, que era lida por mim uma vez e, então, explicava a atividade acreditando que a mesma atingiria meu objetivo de aprendizagem a todos. E a propósito: qual era o objetivo? Verificar o conjunto de letras do início da frase e procurar a tirinha igual para colar na ordem! (Denise Tardan. Encontro de orientação coletiva. 29/07/2013)

⁴⁰ A prática da orientação coletiva é bastante rica e valorada por nós, estudantes, professores e pesquisadores em formação. Nesses encontros, textos dissertativos de diferentes pesquisas e investigações são socializados pelos seus autores, a fim de permitir a intervenção do outro no texto: opiniões, dúvidas e sugestões surgem para, coletivamente, aprendermos e ensinarmos com as leituras que são feitas. No caso de Denise Tardan, esse movimento vai mostrando a todos nós o processo contínuo que é a formação docente: conseguimos compreender hoje (concordando, discordando) o que não conseguíamos compreender antes. Com e por isso, as intervenções vão modificando o próprio processo de escrita de nossos textos.

Não apenas nesse momento, mas em tantos outros, fui-me dando conta da riqueza formativa que é fazer parte das orientações coletivas. Encontros nos quais todos aprendem e ensinam. Regina Leite Garcia, há muito tempo, vem praticando esses encontros... E é ela que nos diz, por experiência, que,

Talvez, o mais inovador na orientação coletiva seja exatamente que cada um@ de nós e tod@s nós vamos ampliando nossa capacidade de enxergar, na vivência do processo, o que aparece na qualidade das intervenções e das produções. (...) Na medida em que a palavra circula, cada participante olha de um ponto de vista e vê o que só o que el@ pode ver, pelo lugar de onde olha, pela sua história singular, pel@s autor@s de que se vale, de seus pontos cegos, de sua leitura do texto (...) O limite, que à primeira vista cada texto traz, é ampliado todo o tempo, muitas vezes transformado em pistas para novos caminhos e o que poderia parecer limite torna-se possibilidade, se não para um@, para outr@ ou outr@s. O texto, à primeira vista simples, vai se revelando em sua complexidade, suas dobras que se desdobram convidando a diferentes leituras que o enriquecem e recuperam o diálogo *prácticateoriaprática* (GARCIA, 2008, p. 210-211).

Então, nesse diálogo *prácticateoriaprática*, ao fazer aquelas perguntas sobre a atividade com a música da Bia Bedran, Denise nos mostra o movimento de mudança pelo qual vem atravessando nos últimos anos. Não se coloca no lugar da professora que “já sabe fazer”, mas como aquela que, ao rememorar o passado, se indaga e se percebe em mudança, não naturalizando o que antes praticava...

Essa sua inquietação entra em diálogo com o que ela narrou no FALE: sua turma era muito agitada e as folhas mimeografadas, soltas e imediatistas (no sentido de serem atividades feitas em um determinado tempo) surgiam como tentativa para acalmar as crianças. Se o “caos” se instalava na sala, por outro, a “ordem” era tentada pela professora.

Sobre essa tentativa da *ordem* em relação ao *caos* (compreendida, muitas vezes, como *desordem*), é possível dizer que ela se instaura por meio de uma compreensão homogênea das situações e experiências vividas no cotidiano escolar – e do qual Denise e as crianças fazem parte. Percebemos, contudo, que, muitas vezes, essa

homogeneidade idealizada vai dialogando com a heterogeneidade real. A ordem entendida como oposição à desordem vai sendo (re)significada, e as situações vivenciadas com as crianças vão nos ensinando que, em toda desordem, há ordem e, em toda ordem, há

desordem, ou seja, as leis deterministas, sinônimo de ordem, têm uma relação de complementaridade e complexidade com a desordem – o indeterminado e o imprevisível (SAMPAIO, 2008, p. 56).

Por isso, o conflito. E, por ser esse cotidiano complexo, as esferas de *caos, ordem e organização* vão sendo evidenciadas e colocadas em diálogo (MORIN, 1996). O que é *indeterminado e imprevisível*, estranhável inicialmente, vai sendo compreendido como constitutivo das relações cotidianas, dos desafios que surgem. Esse processo não é simples. Exige um olhar mais atento aos acontecimentos e vai atravessando o nosso modo de se colocar nos contextos, nas situações, no mundo...

Denise não estava satisfeita com o seu trabalho e vive, ao longo desse processo, o que para ela, como diz, era *a falta de um embasamento teórico e reflexão sobre a própria prática*. Então, decide estudar, pois nutria o desejo de mudar. Mas não sabia como fazer! Nesse sentido, em diálogo com as fotografias como a da Bia Bedran, que a incomodava, vai dizendo e mostrando-nos esse movimento de *tentar mudar...*

Qual foi o meu despertar para as fotografias: o que era importante tinha que ser registrado. E as minhas práticas? Eu não as fotografava porque eram quadradas... Eu iria fotografar o quê? A criança copiando dever do quadro? (Denise Tardan. Conversa transcrita, 2013).

A vergonha em fotografar a *criança que copiava do quadro* é, hoje, justificada e contrastada por uma postura outra de Denise em relação à sua prática, ainda em construção, mas potencializada no e com os grupos de que faz parte, na problematização de seus *saberes-fazeres* docentes. Com as narrativas de Denise e suas fotografias, vamos percebendo a importância de coletivos como o FALE e o GEPPAN em sua formação, porque ela, Denise, continua: *eu fotografo justamente porque acontecimentos importantes precisam ser registrados. E na relação com o Geppan... Eu digo que é meu fortificante. Minha pílula fortificante.*

Conhecendo e me aproximando de práticas alfabetizadoras e de movimentos experienciados por Denise Tardan, no diálogo com suas fotografias, memórias e narrativas, fui-me dando conta de que a reflexão docente sobre seus *saberes-fazeres*, muitas vezes, é atravessada pela experiência que angustia, incomoda e provoca a procurar outros e outras com quem partilhar esses *saberes-fazeres*. Além disso, essa reflexão é fruto da experiência, gerada na e a partir da prática; trata-se de uma *reflexão-na-ação*, como afirma Donald Schön (1992). Uma reflexão que é transpassada

pela incerteza e afastamento do sujeito em relação a uma experiência já vivida – o mesmo sujeito que encoraja e dá valor a essa postura.

Denise, ao tentar se afastar de uma experiência passada que a incomoda hoje, reflete sobre suas ações e trabalha com a ambivalência que é esse processo de se *(auto/alter)*formar com seus pares, no grupo, nas leituras que faz e na reflexão sobre a prática alfabetizadora. Com isso, Denise nos mostra que é possível *olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação, pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação* (SCHÖN, 1992, p. 83).

Muitas das reflexões da professora são discutidas coletivamente, no GEPPAN, sua *pílula fortificante*, que, no diálogo com o FALE, vai alimentando seu movimento de estranhar-se, partilhando suas dúvidas e, nesse *dar-se a ouvir e escutar*, *(trans)formar-se*.

A importância do GEPPAN, articulado ao FALE, instaura percepções do outro com seu olhar, sua experiência, seu ponto de vista para a nossa própria formação, em movimentos... Porque, assim como Carmen Sanches Sampaio (2008), vamos buscando entender *que a minha/nossa compreensão é provisória, pois a cada momento pode se modificar com novos dados ou por um deslocamento do ponto de vista de onde estava/estávamos olhando* (p. 227).

Essas *modificações* vão delineando que o conhecimento e a formação docente, quando tecidos em rede, vão instaurando afetos, saberes, narrativas e muitos assuntos de conversas potentes para *aprendermosensinar*... E sabemos que *aprenderensinar é assumir riscos. É se abrir para o novo. Lidar com o (des)conhecido. Por isso, errar e acertar faz parte desse processo* (idem, 2010, p. 7)...

Que pistas esses movimentos vividos por Denise nos dão sobre o *processo (auto/alter)formativo* (SAMPAIO *et.all.*, 2011)? Ajudam a indagar concepções iluministas, tecnicistas e subalternizantes de formação docente?

Uma *pista quente*, como nos fala Edwiges Zaccur (2008), para mergulhar nessas questões, foi tentar encontrar em outras fotografias de Denise o que vem atravessando a sua prática alfabetizadora nos últimos anos. Anos em que as turmas na/da escola mudam, os modos de lidar com as crianças mudam. Nesse movimento, o processo alfabetizador também vai se transformando...

No mesmo encontro de orientação coletiva em que estranha a sua prática, Denise disse que, mesmo seguindo com a turma no CIEP, ela quase saiu da escola. Estava, como nos relatou no encontro, *muito angustiada com a turma, com as crianças*. Disse também que a Katia, ao perceber o desânimo da companheira, pergunta: *mas amiga, e a nossa luta?* Então, mesmo após muitos incômodos com os quais se sentia desanimada e desesperada, Denise continua na escola e vive outras experiências com a mesma turma, agora no segundo ano do ensino fundamental.

Uma delas, bastante significativa, foi a criação coletiva do projeto sobre cobras, a partir de conversas em roda com as crianças, as quais comentavam excitadas sobre o filme *Anaconda*, que passara na noite anterior na TV. A euforia das crianças dera a oportunidade da própria Denise começar a pesquisar sobre o animal, compartilhando desse conhecimento com as crianças, que também se sentiam instigadas a conhecer mais sobre cobras e, também, desmistificar alguns mitos que o filme, por ser uma ficção, mostrara.

Sobre esse projeto, Denise narra:

O projeto das cobras, da Anaconda, veio a partir de um aluno que trouxe o comentário do filme que ele tinha assistido. E aí os outros começaram a falar: “eu também vi! Passou na Globo!” E a turma da Katia também se manifestou em relação ao filme, muita gente comentou. Por isso a gente pensou: “bom, vamos seguir juntas nesse projeto!”. Nós perguntamos a eles se queriam aprender mais sobre cobras, falamos que muitas coisas do filme “Anaconda” a gente precisava desmistificar. E então começou a pesquisa, que foi maravilhosa! A gente conseguiu as cobras no Museu Nacional, lá na Quinta da Boa Vista; eles emprestavam. Foi um sucesso! (TARDAN, D.L. XXVI FALE, 29/11/2008)

A prática da Denise ia delineando que folhas com atividades pro(im)postas poderiam dar lugar a movimentos nos quais a curiosidade, o desejo e a vontade de ler e escrever estivessem articuladas ao processo alfabetizador e ao projeto que nasceram na roda de conversas. Como a própria professora nos diz, o processo de conhecer mais sobre cobras era instigante também para ela e Katia, as quais conseguiram, no processo da pesquisa, cobras (no vidro) no Museu Nacional, na Quinta da Boa Vista. Não foi fácil trazer as cobras, mas o trabalho e o compromisso de Denise e Katia a fizeram lutar para consegui-las.

Essas articulações nos ajudam a pensar nos *conhecimentos e significações que são tecidos em rede*, como defende Nilda Alves (2001): o projeto

extrapola os muros da escola e atinge outros espaços, que ajudam a potencializar movimentos pelos quais Denise, Katia e as crianças viviam naquele momento.

Uma das fotografias, socializadas no XXVI⁴¹ FALE, e que mais me chamou atenção foi uma em que Denise mostra, com entusiasmo, a cobra dentro do vidro ao conversar com as crianças sobre algumas características da espécie. Contudo, essa fotografia (produzida pela Katia), ao ser revisitada, revela um fato inesperado e curioso para nós...

Curiosidade, desejo, espanto! As expressões das crianças denunciam não só uma atenção ao que Denise exhibe, mas um movimento de co-implicação. Contudo, há, nesta foto, um elemento que chama bastante atenção, um *punctum*, como diria Roland Barthes (2012). Denise, ao olhar para a fotografia no FALE, narra:

Eu estava conversando com meus alunos sobre a cobra verde que, ao contrário da sucuri, é extremamente venenosa. Ao fundo aparece uma criança que não fazia parte da turma, mas curiosa com a cena que viu ao passar pela porta da sala, não se conteve e entrou para observar...
(TARDAN, D. L.; XVI FALE. 29/11/2008)



Fotografia docente 2: arquivo pessoal da professora Denise Tardan

⁴¹ O tema deste encontro, em 2011, foi **Alfabetização: dificuldades de aprendizagem ou diferentes modos de aprender a ler e escrever?**

A criança que Denise se refere é uma que está um pouco além da mesa, levemente curvada, curiosa. Denise nos diz que naquele momento, mesmo percebendo a entrada dessa criança, não a observou direito. Mesmo tendo vivido o momento, somente depois, quando volta à fotografia, ela vê as expressões das crianças e principalmente dessa, que se “estica” para ver a cobra. Ou seja, a fotografia vai revelando o que a experiência do momento não possibilitou enxergar! Não é à toa que Denise elege essa fotografia para socializar e narrar a prática alfabetizadora no FALE.

É possível ver uma outra criança, bem ao fundo da sala, quase invisível. Essa criança pertencia a uma turma de educação infantil da escola e, no caminho para o banheiro, parou em frente a sala para, também, perceber e acompanhar o que estava acontecendo. Há, ainda, uma terceira criança, uma menina, que não pertencia a turma, em pé, quase atrás de Denise.

Essa fotografia revela que uma rede é tecida entre as crianças e esses pressupostos vão sendo tecidos, também, no cotidiano escolar. O projeto vai convidando outras crianças, outras turmas e professoras para essas ambiências de *aprendizagens*. A alfabetização, deste modo, vai ganhando sentido e atravessando experiências na escola. A cobra verde da fotografia não é pretexto para ensinar: ela faz parte da teia que se vai tecendo durante o desdobramento do projeto. As pesquisas feitas por ela e pelas crianças sobre as cobras vão sendo lidas e escritas dia após dia, seduzindo crianças e professora para um *saberfazer* alfabetizador compartilhado.

As fotografias de Denise, em diálogo com sua prática, produz uma quebra no modo de pensar a alfabetização a partir do ponto de vista hegemônico, baseado nas premissas da cópia, da repetição e da memorização como ações indispensáveis para o aprender a ler e a escrever. Essas fotografias nos deslocam? Apontam para sentidos outros? Ajudam a pensar aportes e princípios alfabetizadores outros?

Essas perguntas me fizeram pensar, como defende Carmen Sanches Sampaio (2008; 2012), na prática de uma *alfabetização como experiência*. Uma alfabetização que aponte para desafios, possibilidades e sentidos outros à prática pedagógica, referendada e constituída pela sensibilidade e co-implicação que, também, atravessa a formação docente – uma (*alfabetiz*)ação que permita

viver cotidianamente com as crianças, no dia-a-dia da escola, práticas alfabetizadoras que abram possibilidades para que cada um, individualmente e coletivamente, possa fazer-se outro nas relações de alteridade e, nesse fazer-se, possa vivenciar processos próprios e singulares de compreender, de aprender, de ensinar. (...) Uma prática atenta aos acontecimentos cotidianos, aos desejos e necessidades explicitadas pelos diferentes sujeitos que vivem esse processo; aberta ao imprevisto, aos movimentos singulares experienciados pelas crianças. Como saber os processos vividos senão observando as relações entre as crianças; observando seus modos de se relacionarem com o conhecimento; chegando mais perto, se colocando à escuta, disponível para uma ação docente que assume riscos, se dispõe à surpresa? (ESTEBAN; SAMPAIO, 2012, p. 6-11).

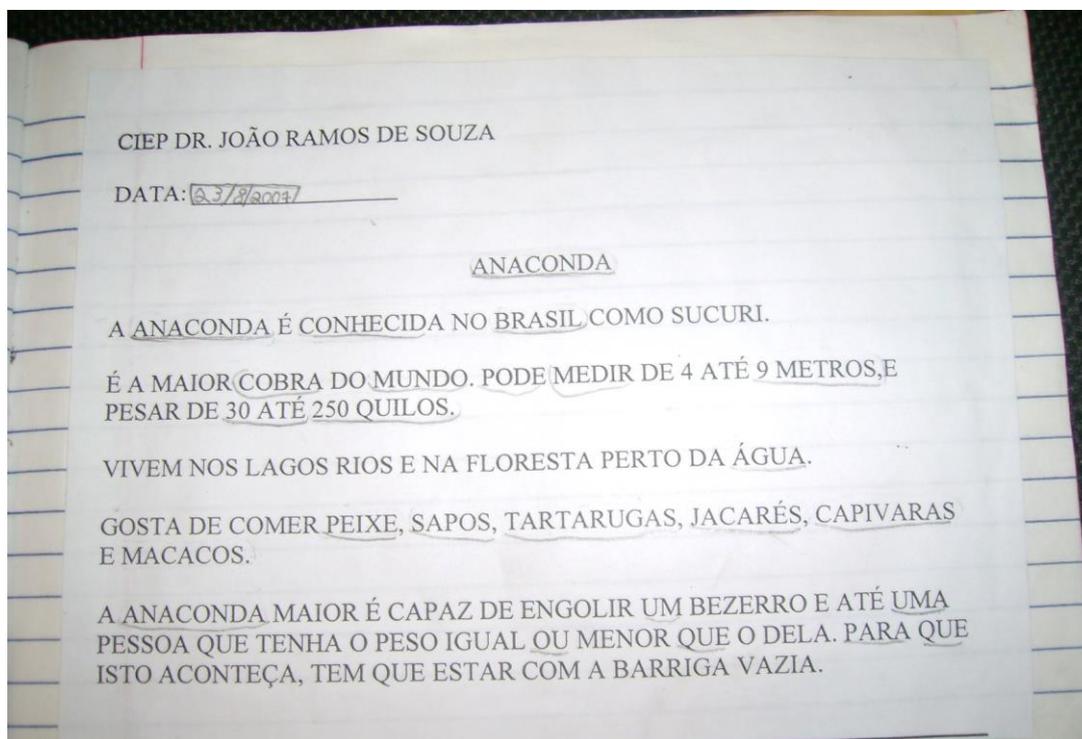
Carmen Sanches e Teresa Esteban discutem a alfabetização como movimento singular – um desafio que Denise Tardan vem-se colocando nos últimos anos. Não fosse sua escuta sensível para o que as crianças sinalizavam nas rodas de conversas, talvez sua prática não fosse problematizada. Ao se colocar no lugar do sujeito que se modifica na e com a experiência, Denise se faz outra a partir do vivido e, por isso, faz desse vivido, *experiência* (LARROSA, 2002).

Com isso, os princípios de uma *alfabetização como experiência* são perseguidos na prática, no *quefazer* cotidiano. Envolve pesquisar, se deixar encharcar de dúvidas, curiosidades e modos outros de (re)criar e (re)pensar a alfabetização. Nesse movimento, a prática dá lugar ao acontecimento, aos *riscos e surpresas...* Obviamente, esse processo não é igual para todos(as) - no caso desta pesquisa, não o é para os professores e professoras alfabetizadores(as) que dela participam. As *fotografias docentes* de Denise, narradas e conversadas, vão-me dando pistas de que a experiência vivida não é algo que necessariamente se busque, se atinja. A experiência **acontece**, de modo singular, irrepetível.

Alfabetização como experiência é atravessada pelo desejo, pelo (des)prazer, pela (in)satisfação, pela curiosidade, pela potência do estar junto, do querer junto – princípios que consigo enxergar na fotografia da professora com as crianças. A alfabetização, desse modo e como nos sinaliza as fotografias de Denise, é praticada como movimento, expressão de si, como inscrição no mundo, por meio da ação de (se) expressar.

Ao revisitar a monografia que Denise e Katia produziram em um curso de especialização na UFF⁴², encontrei novas pistas sobre esse processo. Inclusive, fotografias que foram socializadas no FALE.

Com a amplitude do projeto sobre cobras, muitas atividades foram compartilhadas ao longo dos meses na e com a turma. Denise e Katia foram pesquisando sobre a anaconda de diversos modos e isso foi contribuindo para que processos alfabetizadores, também diversos, fossem vividos. Em uma das fotografias, temos um texto informativo que as professoras produziram a partir da pesquisa que fizeram sobre a sucuri (a “anaconda” do filme).



Fotografia docente 3: arquivo pessoal da professora Denise Tardan

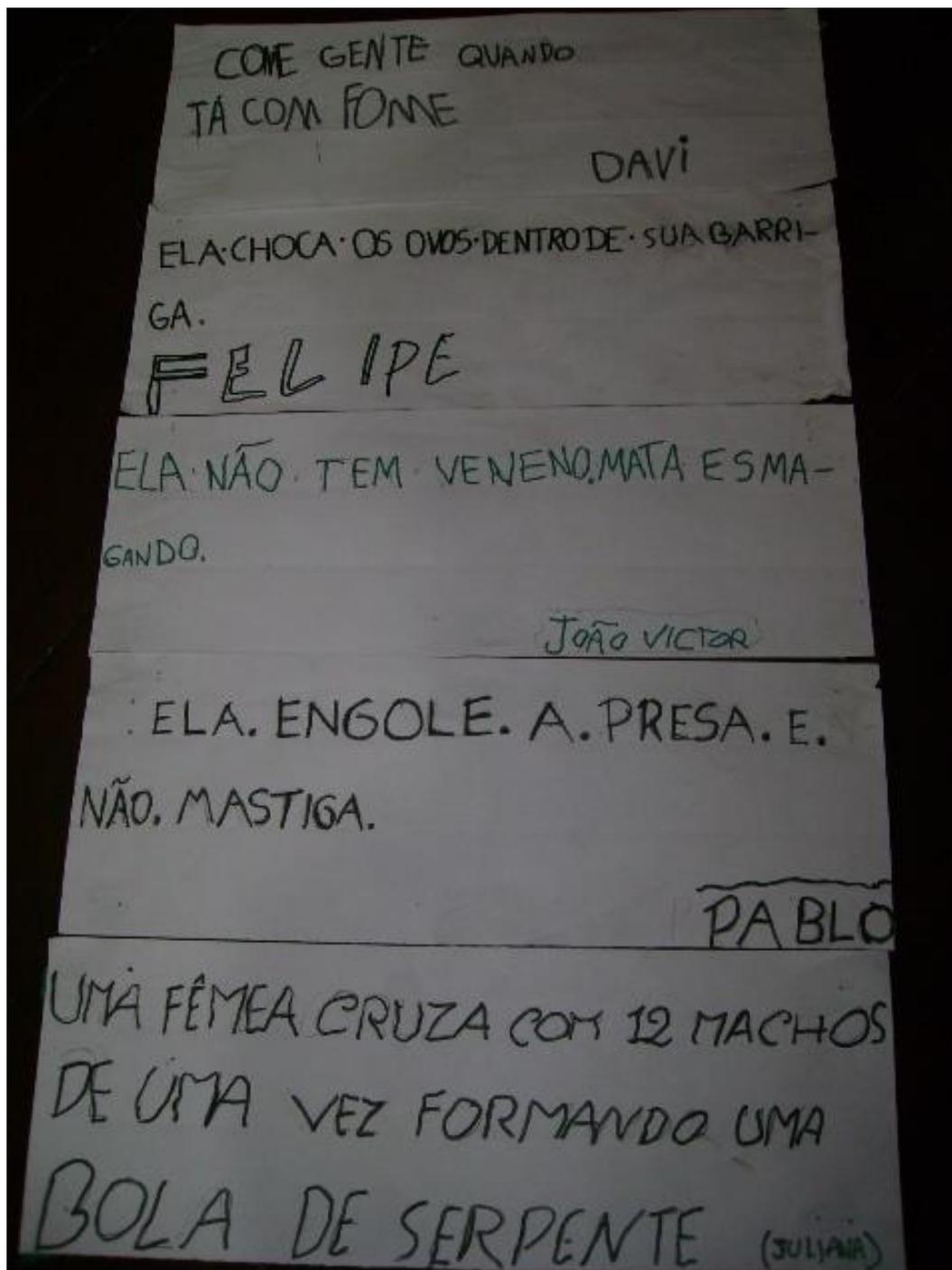
Esse texto foi entregue à turma e lido coletivamente. Se olharmos com mais atenção, vamos ver marcações em lápis embaixo de algumas palavras: esse movimento ajudou às crianças a *descobrirem pistas sobre a leitura*, segundo as

⁴² Curso de especialização, na Universidade Federal Fluminense (UFF) - Alfabetização das crianças das classes populares, oferecido pelo *Grupo de pesquisa sobre alfabetização de alunos e alunas das classes populares (GRUPALFA)*, coordenado pela Prof^a Dr^a Regina Leite Garcia. As professoras puderam, juntas, escrever o texto, no qual tiveram a ideia de tecerem uma grande conversa a partir das fotografias que elas produziram.

professoras. Sobre isso, Denise e Katia, em diálogo com outras fotografias por elas produzidas, escrevem:

foi fácil ler o que a Anaconda gosta de comer, pois já conheciam os nomes dos animais citados. Além disso, as crianças começaram a usar a escrita para registrar os conhecimentos produzidos. O registro possibilitava uma ampliação das ideias, dos conceitos e das informações trocadas durante as discussões (TARDAN, D.; MOREIRA, K. 2008, p. 40).

Com tantas informações interessantes, as crianças registraram o que acharam mais significativo sobre a cobra pesquisada.



Fotografia docente 4: arquivo pessoal da professora Denise Tardan

Essa fotografia confronta o que foi vivido no ano anterior pela turma: no primeiro ano, os temas eram decididos por Denise e os textos apareciam apenas como pretextos para o desenvolvimento das atividades. Assim como na música de Bia Bedran, os primeiros projetos estavam presos à “lógica” da cartilha, da repetição e da memorização de palavras como modo único de alfabetizar – uma lógica alicerçada em

uma concepção de alfabetização que privilegia *textos montados por adultos, especialmente para evidenciar determinadas propriedades estruturais da escrita* (SMOLKA, 2013, p. 48).

Essa concepção criticada pela autora Ana Luiza Smolka se referenda na linearidade da aprendizagem (que busca hierarquizar os conhecimentos da leitura e da escrita) e tem o *critério da dificuldade* como constitutivo do/no processo alfabetizador. Esse critério pressupõe que às crianças (aprendentes) se apresentem letras, sílabas, palavras e textos (pensados como) *simples* (mais fáceis) e depois as mais *complexas* (mais difíceis).

Contudo, como nos sinaliza as fotografias das professoras, os textos que as crianças vão produzindo fazem parte de um projeto que não atende uma cartilha específica. Os textos revelam que as informações sobre as cobras, conversadas com as professoras, vão dando concretude ao processo de ler e de escrever. Como me disse Denise, em conversa, *na experiência desse projeto, uma outra relação com o conhecimento começou a ser praticada com as crianças.*

Para Denise, um momento marcante desse projeto foi a confecção de uma cobra de tecido com enchimento de jornal. A professora narra, conversando com Katia na monografia: *as crianças fizeram várias bolinhas. Percebi que iriam ficar cansadas de encher aquela cobra enorme e então pensei numa brincadeira de competição: colocar o máximo de bolinhas possível em um espaço de 10 segundos (que eles contavam)* (idem, p. 41).



Fotografia docente 5: arquivo pessoal da professora Denise Tardan

A confecção da cobra pelas crianças foi uma atividade que ajudou a extrapolar contextos nos quais, em uma turma de alfabetização, a leitura e a escrita poderiam ser trabalhadas isoladas de outros conhecimentos que delas participam. Como narraram as professoras, esse *saberfazer*

abriu possibilidades para um trabalho com o sistema de medidas. Estudamos a história da construção desse sistema, vimos como chegamos nesse padrão único de medida, trabalhamos a unidade de

medida metro e seus submúltiplos (centímetro e milímetros). Fizemos comparações utilizando materiais diferentes dos instrumentos de medida convencionais (TARDAN, D.; MOREIRA, K. 2008, p. 20).

Em uma das fotografias, o mural, ao fundo, com informações sobre a anaconda. O projeto foi infestando a sala de aula, criando uma ambiência de atividades e brincadeiras que, ao serem negociadas entre professora e crianças, iam gestando um projeto colaborativo e significativo. A leitura e a escrita surgiam, assim, em diversos mo(vi)mentos experienciados pela turma.

Nessa dinâmica, crianças e professora se modificam no processo alfabetizador, na relação com o mundo. Alfabetização na qual o que se pensa e o que se faz transforma os sujeitos envolvidos e os modos de *ensinagem* na sala de aula. Experiência que atravessa e modifica as relações de *aprendizagensino*, ampliando os contextos, contribuindo para que os sujeitos experienciem o processo de modos significativos e se coloquem como sujeitos interativos na relação com o conhecimento. Por isso uma *alfabetização como experiência* se centra no processo e não no produto – um processo que é, também, doloroso e conflituoso, como o próprio movimento de Denise nos sinaliza.

Ao narrar suas experiências, a professora explicita que a prática alfabetizadora, muito além de trazer responsabilidades e atitudes políticas, traz, também, sensibilidades. Surgindo como dispositivo formativo e investigativo, as narrativas dessa professora nos ajudam a pensar no já-vivido e que agora emerge como um novo devir, uma utopia em prática. Denise nos diz, em um dos encontros do GEPPAN, em 2010:

Infelizmente a prática que persigo não é comum nas escolas tampouco nas universidades. O que vejo são alunos da escola básica enchendo seus cadernos escolares com “deveres” que a professora passa no quadro, o que fazem mecanicamente até dar calos nos dedos e que, muitas vezes, não sabem o quê, por quê e para quê estão fazendo (TARDAN, D.; GEPPAN, 17/10/2010).

Ao criticar a postura estruturalista do sistema escolar, Denise relaciona sua prática com outras que conhece e que, também a habitava, apontando o seu inacabamento enquanto professora: alguém que *pensa constantemente enquanto pratica* (GARCIA; ALVES, 2002).

Ao narrarmos nossas experiências vamos ampliando redes de saberes,

suscitando reflexões, levantando novas hipóteses sobre o fazer pedagógico. E nesse movimento (com)partilhamos nossas ideias com Marisol Barenco de Mello, que nos ajuda a

(...) pensar a escolarização de crianças e jovens, especialmente os das classes populares, a partir desse esforço de transformação de nossas formas de ver, de olhar o mundo, de pensá-lo, buscando alargar esse presente para que possamos ver como contemporâneo os saberes, as temporalidades, as escalas, os sujeitos e suas formas de organização que sistematicamente foram negados nos séculos em que o Ocidente se construiu (MELLO, 2008, p. 53).

Desse modo, vamo-nos inscrevendo em diferentes espaços, dialogando com professores e professoras que acreditam em mudanças, mesmo que miúdas, na escola. Essa mesma escola que faz arriscar, pensar e viver tensões – situações que colocam em xeque nossas verdades (provisórias) e crenças.

As fotografias produzidas por Denise Tardan se estivessem desprendidas de um contexto e com apenas a minha interpretação, sem a leitura de suas narrativas no FALE e em conversas, ficariam limitadas a um olhar de fora, estranho ao cotidiano onde foram produzidas. Assim, eu não teria como fazer afirmações que são possíveis através do mergulho nas narrativas dessa professora – seja por meio de conversas, seja pelas transcrições dos encontros do FALE nos quais narrou sua prática pedagógica. Nesse movimento, **o cotidiano das práticas alfabetizadoras surgem a partir e com as fotografias docentes e as narrativas que as atravessam.**

Nesta investigação, fotografias e narrativas docentes, atravessadas por cotidianos da sala de aula e por processos alfabetizadores aí praticados, vêm ganhando sentidos outros, reavivados pelas memórias de professoras narradoras alfabetizadoras.

5.2. Vamos escrever para a revista *Ciência Hoje das Crianças* pedindo revistas para nos ajudar? – Projeto Insetos com e na turma de Ana Paula Venâncio



As experiências e reflexões que venho realizando nesta pesquisa me possibilitam ver, em algumas fotografias da professora Ana Paula Venâncio, mo(vi)mentos que antes não conseguia enxergar... Mesmo tendo acompanhado suas turmas nos anos de 2009 e 2010 (com as quais trabalhou com o Projeto Insetos⁴³), mesmo tendo participado de algumas experiências nelas vividas, leituras outras são possíveis, apenas hoje, no exercício de revistar algumas fotografias⁴⁴ da professora Ana Paula.

Ana Paula é uma professora que, há muitos anos, vem se desafiando a praticar uma alfabetização discursiva e dialógica (SMOLKA, 2013). Esse desafio é compartilhado com grupos aos quais se vincula, onde vem estudando e pesquisando sua prática, alterando, assim, modos de alfabetizar. Atualmente é professora alfabetizadora no Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), escola pública vinculada à Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de

⁴³ Turmas 101 e 201, dos primeiro e segundo anos do ensino fundamental. A professora seguiu com a turma por dois anos e com o mesmo projeto, por desejo e pedido das crianças. Durante esses dois anos, eu entrava na sala de aula semanalmente para aprender com a professora e com as crianças, acompanhando o projeto junto a elas. Esse movimento fez parte do meu projeto de pesquisa na graduação, com o qual desenvolvi com o apoio de bolsa de iniciação científica (IC/UNIRIO e IC/CNPQ). Todo esse processo contribuiu, posteriormente, para a feitura da monografia.

⁴⁴ As fotografias docentes foram socializadas em diferentes FALEs dos quais ela participou.

Janeiro (FAETEC). É nessa escola que pude acompanhar suas turmas por dois anos seguidos.

O início do ano de 2009 foi marcado pelo aparecimento de uma libélula morta na rampa da escola. As crianças, ao vê-la, ficaram curiosas e interessadas, então perguntaram para a professora que “bicho” era aquele. Ao invés de simplesmente *ensinar* de que bicho se tratava (o que seria comum se considerarmos a concepção expositiva), a professora lançou uma série de hipóteses para a turma, a qual mostrou interesse pelo tema. Então, a libélula foi parar na sala de aula, como assunto a ser explorado.

A partir do incidente com a libélula, diversos questionamentos foram levantados na sala, até chegar o tema maior: insetos. Nos dias seguintes, as crianças levavam insetos para a escola, até aparecer uma aranha. E a professora indagou: *aranha é ou não inseto?*

As dúvidas fizeram e fazem parte do processo de *aprendizagensino* da/na prática alfabetizadora, logo, Ana Paula assume e compartilha as suas com as das crianças, imprimindo-lhes, assim, a necessidade de pesquisar. Com isso, perseguindo uma perspectiva dialógica de *aprendizagemensino*, na qual o não saber faz parte do processo, porque apontam para possíveis “vir a saber,” (ESTEBAN, 2003), Ana Paula e as crianças assumem o papel de conhecedoras e desconhecedoras, aprendendo juntas. Da necessidade de pesquisa, então, nasceu o projeto coletivo cujos questionamentos foram levantados na e pela turma e professora. Essa elaboração conjunta garantiu a impressão de sentido ao projeto, pois ficava claro o porquê de pesquisar, de estudar: as crianças escreviam e liam por algum motivo - porque queriam saber sobre insetos. Essa prática faz pensar sobre a importância do outro na relação pedagógica e o papel da mediação, pois, mesmo sem saber ler e escrever, as crianças se colocavam no movimento de fazê-lo, deixando claro que, com ajuda, podem fazer hoje o que poderão fazer sozinhas posteriormente, conforme a ideia de *zona de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 1994).

Nesse sentido, Ana Paula, cotidianamente, vive com as crianças, o que ela mesma denomina de *Rodas de Conversa*. Na Roda de Conversas, o desafio de enxergar e praticar aquilo que persegue há alguns anos: atenção às vozes, aos movimentos, às possibilidades que surgem nas expressões das crianças. Conversas, negociações e conflitos fazem parte da roda!



Fotografia docente 6: arquivo pessoal da professora Ana Paula Venâncio

Das escutas que foi praticando durante as conversas, surgiram algumas questões com as quais a ajudaram a pensar a *conversa* como potências formadora e alfabetizadora, que invistam em relações de horizontalidade, postura que visa outra maneira de compreender o outro: o outro como legítimo em seu saber, no seu dizer, no seu fazer, na sua singularidade e na coletividade. Alfabetizar elegendo a conversa como momento de entretenimento, de compartilhar conhecimentos e experiências.

Em uma das fotografias podemos ver uma criança mexendo em um copo com um inseto. Os insetos tornam-se conteúdo alfabetizador porque vai fomentando a curiosidade, a pesquisa, o desejo de conhecer mais sobre eles. É um movimento, na escola, de *pesquisa*. As crianças e professoras trazem para a vida o que elas pesquisam e conhecem e isso vai gestando o cotidiano escolar. Logo, a *pesquisa-vida* como movimento desse processo alfabetizador, dessa experiência! É no mo(vi)mento da roda que relação entre leitura, escrita e pensamento vai-se instaurando: crianças e professoras vão dizendo, ensinando, aprendendo juntas enquanto conversam e *onde o pensamento*,

*seja o que seja, é estritamente singular*⁴⁵ (LARROSA, 2011, p. 270).



Fotografia docente 7: arquivo pessoal da professora Ana Paula Venâncio



Fotografia docente 8: arquivo pessoal da professora Ana Paula Venâncio

⁴⁵ Tradução minha.

O movimento de ajuda e de solidariedade na turma surge, muitas vezes, na roda de conversas como a que retrata Ana Paula, na qual *a criança ocupa o espaço como protagonista, interlocutora, como alguém que fala e assume o seu dizer* (SMOLKA, 2013, p. 93) – esse espaço praticado ajuda as crianças a assumirem autonomia no cotidiano e a serem autoras da leitura e da escrita.

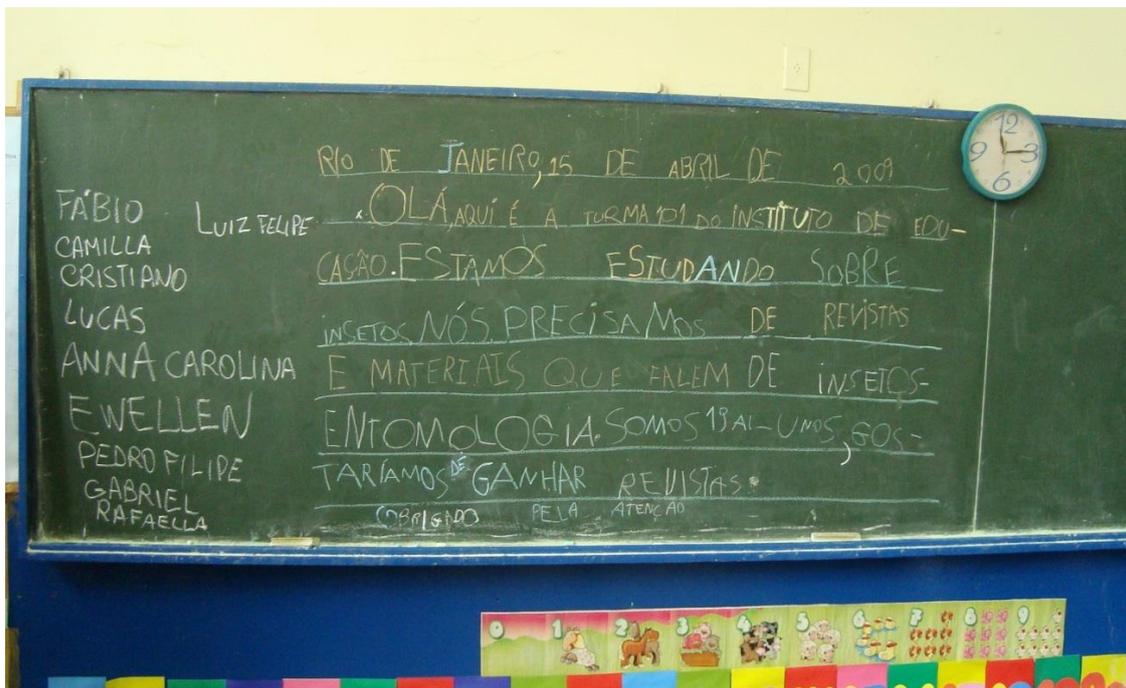
Com tantos insetos sendo trazidos praticamente todos os dias pelas crianças a vontade/necessidade de confeccionar uma câmara úmida para conservá-los e a excitação da turma por continuar exercitando o projeto, uma ideia surgiu: *vamos escrever para a revista Ciência Hoje das Crianças*⁴⁶ *pedindo revistas para nos ajudar?* Ideia que impingiu às crianças o exercício compartilhado de escreverem uma carta para a revista. Carmen Sanches e Ana Paula Venâncio escreveram sobre esse processo:

A carta foi escrita por algumas crianças que registravam no quadro o que todos pensavam e decidiam como devia ser escrito. Como, para nós, não existe a criança "mais ou menos avançada", e, sim, crianças com saberes diferentes, todos, com ajuda, podiam ser a escriba da carta. É interessante perceber que esse processo - *diferentes crianças vão escrevendo no quadro a carta* - vai ensinando às crianças a reconhecer seus próprios saberes e ainda não saberes e, também, os dos seus colegas. Vai revelando para a professora saberes e ainda não saberes infantis, o que é preciso enfatizar, trabalhar com mais ênfase, retomar. Esse processo vai desenvolvendo uma postura cuidadosa e solidária com o outro - uns precisam de mais ajuda, outros menos; uns precisam de mais e/ou menos ajuda dependendo da atividade realizada. Logo, é necessário ter paciência com o tempo do outro - tempo para pensar, escrever, ler, falar... (SAMPAIO; VENÂNCIO, 2010, p. 8).

⁴⁶ Revista de divulgação científica para crianças, de publicação mensal, editada pelo Instituto Ciência Hoje/ SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência). <http://www.ciencia.org.br/>



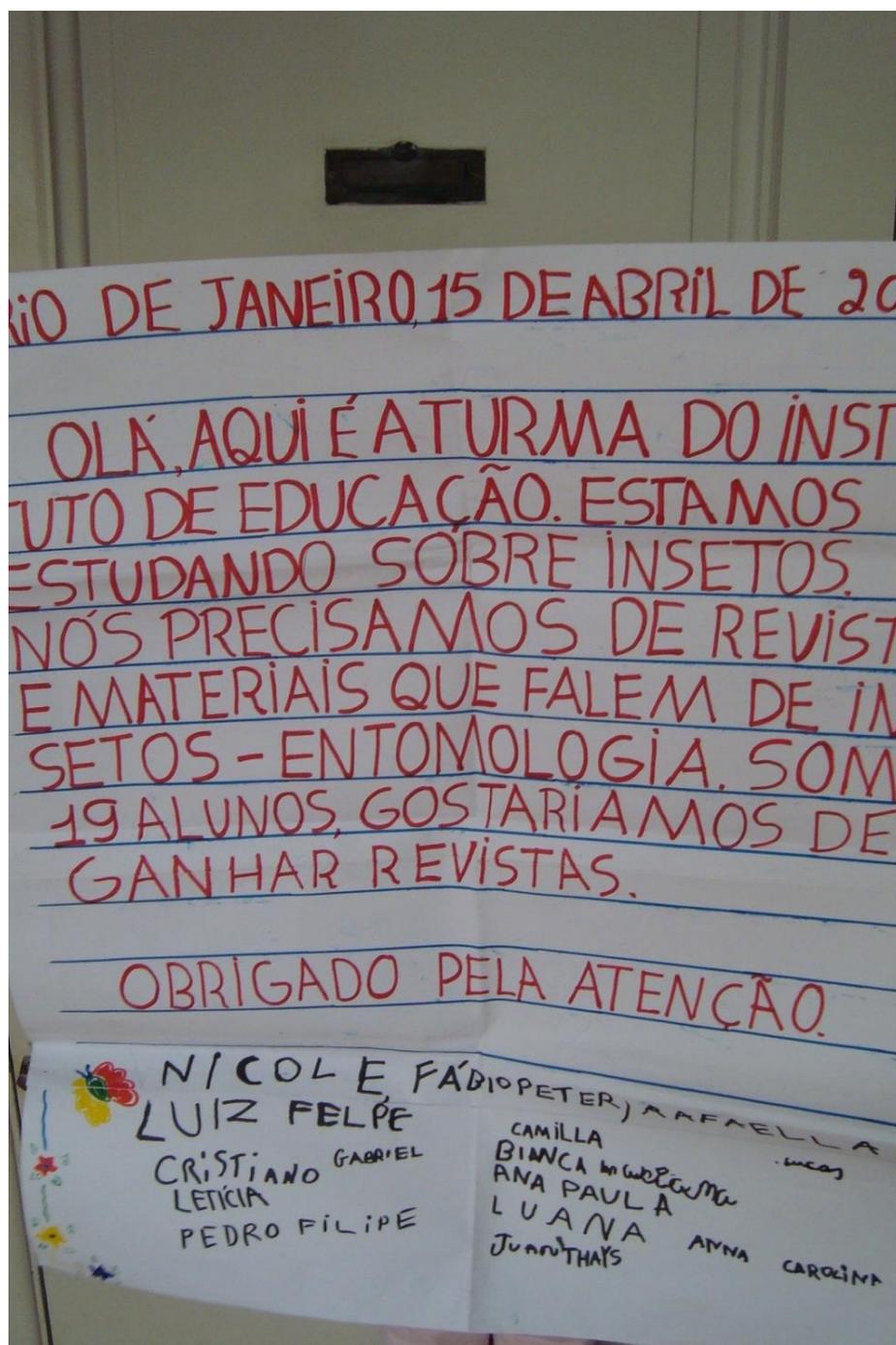
Fotografia docente 9: arquivo pessoal da professora Ana Paula Venâncio



Fotografia docente 10: arquivo pessoal da professora Ana Paula Venâncio

A escrita surge viva, com sentido. É uma escrita que não serve só para a escola, mas para a vida! O nome das crianças ao lado esquerdo do quadro são daquelas que neste dia registraram o pensamento por todos. Escreveram a carta, por solicitação das crianças, com ajuda.

Ana Paula copia o texto pensado por todos para que pudesse ser enviado à Revista. Todos o assinam.



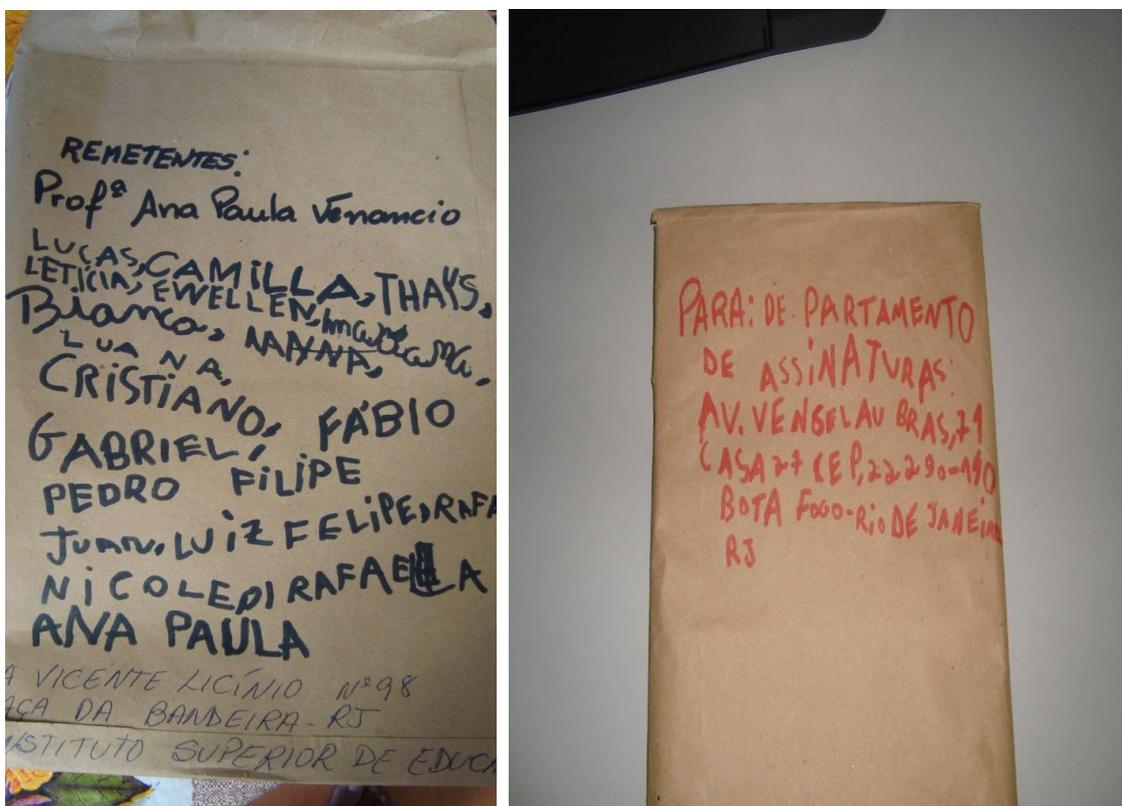
Fotografia docente 11: arquivo pessoal da professora Ana Paula Venâncio

Sobre esse movimento, Ana narra no FALE:

É diferente daquela cópia que lá quando eu era criança eu fazia, uma cópia que eu nem sabia para que servia! Muito diferente. Uma cópia que eu

mandava o meu aluninho fazer que às vezes tomava o quadro inteiro, um monte de coisa. É diferente. Por que é diferente? Porque ali, no momento em que o garoto está no quadro e o outro está lá “é com a letra tal, é não sei o que”, e aquele barulho, os outros estão assim, escrevendo também. “Gente, quando acaba a linha o que eu faço? Vou para onde? Eu tenho que separar a sílaba, porque a linha do caderno acabou!” Então, tem uma funcionalidade, a gente vai informando coisas, vai aprendendo coisas mas com sentido. Esse texto, ele não foi uma cópia. Foi uma produção de uma carta, que foi para o caderno, que nós fizemos juntos na sala de aula que foi mandada para outro lugar e que a gente precisa ter como um registro nosso (VENÂNCIO, A. P.; XVIII FALE, 20/06/2009).

Subscvem o envelope, com o remetente (toda a turma) e o destinatário.



Fotografias docentes 12 e 13: arquivo pessoal da professora Ana Paula Venâncio

Podemos encontrar nas fotografias de Ana Paula alguns pressupostos que embasam a sua prática: na escritura de um texto coletivo, as crianças participam do movimento, opinando, sugerindo... Acertam e erram, porque o erro **faz parte** do processo; processo

mediado pela professora e pelas outras crianças. A função social da escrita é praticada, exercitada, experienciada no próprio processo de se alfabetizar. As crianças esperavam uma resposta... E, ela chegou!



Fotografia docente 14: arquivo pessoal da professora Ana Paula Venâncio

Essa fotografia entra em diálogo com o que Ana nos diz no FALE:

O pedido foi mandado e o que aconteceu? Recebemos a revista. Todo mundo recebeu a revista. Melhor ainda: ganhamos de presente e ainda fomos respondidos pela revista! Eles mandaram uma carta para gente. As crianças receberam as revistas e é com esse material que nós estamos fazendo o quê? Ahn? A pesquisa de quê? De insetos... Olha que bacana! Tem coisa melhor? As crianças ficaram felizes, a professora também porque eu ganhei também... (VENÂNCIO, A. P.; XVIII FALE. 20/06/2009)

Ana Paula vai, nesse processo, como diz Boaventura de Sousa Santos (2010), produzindo uma *sociologia das emergências*, buscando sair lugar da *ausência*,

se inscrevendo como autora de sua prática, produzindo teoria alfabetizadora no cotidiano da escola... Ana Paula vai-se assumindo, com as crianças, em sujeitos sábios, dialógicos e que tecem conhecimentos entre si.

As fotografias e narrativas de Ana Paula vão me ajudando a compreender a língua como sistema vivo, no qual os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros e no qual as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo, como nos alerta Wanderley Geraldi (2013).

Demais, as fotografias de Ana Paula, socializadas nos encontros do FALE, surgem como possibilidades de compreensão sobre *saberesfazeres* compartilhados entre ela e a turma. É sempre um ensaio, digamos, porque

as fotografias revelam muitas coisas, mas não revelam tudo. Dependem de que leituras sejam feitas. Os significados aparecem quando as pistas que as imagens trazem são trançadas com outras *imagenslinguagens* que tecem uma narrativa de compreensão de vidas que se cruzam nas imagens (SGARBI, 2001, p. 122).

Essas conjunturas nos sinalizam que o que está na escola (com)vive com o que está fora dela. As compreensões se transversalizam, as certezas são desconfiadas e, mais uma vez, os usos múltiplos que fazemos do que nos é fornecido, vão delineando esses processos de escolarização imbuídos de uma luta por autoria nos *saberesfazeres* emergentes **com** o cotidiano. E, sendo autor dos processos pelos quais o educando atravessa, o fazer pedagógico vai tentando legitimar ambas as práticas: daquele que ensina e daquele que aprende. Ou dos *ensinantes* e *aprendentes*, mutuamente? É nesse desafio que as interfaces se auto-organizam para possíveis relações mais democráticas. As narrativas de Ana Paula nos permitem afirmar que

contar e narrar o vivido implica a reconstrução do passado. Muito mais do que acontecimentos em si, a (re)elaboração das relações entre os fatos, entre as pessoas, os sentimentos e as emoções experienciadas ganham destaque nas narrativas. O que nos afeta vai marcando e impregnando nossas memórias. Os relatos, encharcados dessas lembranças, vão possibilitando viver novamente a emoção do vivido. Um reviver marcado pela passagem do tempo que incorpora ao acontecimento relatado outros sentidos (SAMPAIO, 2008, p. 177).

Nessa *incorporação de outros sentidos* à prática, a professora vai

buscando assumir a postura da *professora-pesquisadora* (ESTEBAN; ZACCUR, 2002), exigindo o enfrentamento da ambivalência presente nas salas de aula e a consecutiva busca de oportunidades pulsantes na cotidianidade da escola. Implica, igualmente, no abandono da falsa crença em um método infalível, tão caro à (também ilusória) ideia de homogeneidade e linearidade no/do processo de *aprendizagensino*.

Dessa maneira, penso que *praticarviver* os cotidianos escolares compreendendo-os como *possibilidades* e não como *verdades* potencializa práticas pedagógicas e alfabetizadoras mais atentas ao outro, às suas singularidades e modos de *saberfazer*. Tal posicionamento, aliás, instaura a diálogo como dimensão indispensável às relações pedagógicas vividas na sala de aula, pois, enquanto legítimo, o outro fala sua palavra, se coloca, discorda e opina, no movimento de pensar e fazer a aula coletivamente.

Essa posição frente ao processo de *aprenderensinar* dialoga diretamente com a concepção discursiva de alfabetização, na qual o uso social da escrita é perseguido e fomentado (SMOLKA, 2013). Não se trata, pois, de dominar sílabas e palavras da língua, em uma gradação de dificuldade, para produzir textos descontextualizados e, muitas vezes, sem sentido, para atender ao solicitado pela escola; ao contrário, se trata de produzir textos para comunicar algo que mobiliza, para exercer autoria de fala, para expressar sentimento, experiência.

Obviamente, o processo aqui compartilhado traz consigo provocações e desafios ao fazer, pois se distancia dos ideais de controle e certeza comumente perseguidos em práticas pedagógicas e aposta na (im)previsibilidade constitutiva da sala de aula, o que, também, traz o risco de, quiçá, caminhos pensados serem desconstruídos e novos caminhos e direções serem traçadas. Isso nos aproxima, novamente, da ideia do *conhecimento tecido em rede* (ALVES, 2008), qual seja: todo conhecimento é produção *coletivaindividual*, construído por e nas redes onde cada sujeito se insere.

No que tange às implicações pedagógicas, um trabalho pautado na perspectiva das redes de conhecimentos está muito mais lastreado em boas perguntas do que em velhas e conhecidas respostas (GERALDI, 2010). Nesse sentido, *aprenderensinar* poderia ser pensado como um processo de indagação, de questionamento frente à tensão entre o já-sabido e o ainda não sabido. Em tal processo, não apenas as crianças vivem essa tensão, mas também a professora, porque também *ensinanteaprendente*.

Por isso, em uma concepção dialógica de alfabetização, as crianças podem dizer o que pensam e escrever o que querem. Mergulhar no mundo da escrita; mergulho com vontade, desejo, em uma vastidão de possibilidades, porque a escrita é uma porta para muitos mundos: tantas coisas novas para aprender, tantas perguntas! Mas quem as responderia?

Em uma perspectiva mais tradicional, as respostas às tantas perguntas, claro, seriam dadas (e, muitas vezes, silenciadas) pelo professor. Contudo, numa concepção dialógica, na qual aprender e ensinar são dimensões indissociáveis, as perguntas são compartilhadas; e as respostas, buscas constantes.

Portanto, uma prática onde a pesquisa é fomentada e fomenta novas perguntas e transponíveis respostas.

Por isso, na assunção da pesquisa como modo de produzir/se apropriar de novos conhecimentos, a turma 101 (e 201, no ano seguinte) foi imergindo e ampliando, cada vez mais, as redes às quais se articulavam. Procuravam alternativas que pudessem ajudar a ampliar o já sabido, respondendo perguntas para as quais elas e a professora ainda não tinham resposta. Registravam o que iam descobrindo sobre os insetos estudados, liam para descobrir mais.

A experiência com insetos na turma de Ana vão delineando caminhos que vão ampliando modos de pensar a prática e instaurar um tempo pluridimensional que permita Ana Paula estar no mundo, pensar sobre ele, indagá-lo e, por que não?, reinventá-lo com as crianças...

O *conhecimento-emancipação* defendido por Boaventura (2010) tem como princípio constitutivo o direito dos sujeitos ao conhecimento e dos diferentes modos desses sujeitos se colocarem no mundo, distante e/ou contra um sistema regulatório. O *conhecimento-regulação*, por sua vez, entra em tensão constantemente com o *conhecimento-emancipação* porque faz surgir movimentos de luta e resistência... A emancipação social existe e é possível justamente pela regulação constante de políticas e ações que tentam subalternizar os(as) professores(as). Vale salientar, porém, que nem todo *conhecimento-regulação* subalterniza. Temos ações regulatórias mas elas não precisam impedir ações que apontem para outros horizontes, mais dialógicos.

Essa ideia nos é cara porque nos ajuda a pensar nas experiências docentes como movimentos constantes que perseguem e edificam esse *conhecimento-emancipação*. Experiências que se produzem, sim, nas minimezas, nas microações

cotidianas, mas que não se deixam esvair frente a políticas e programas que tentam regular, medir, quantificar o saber docente.

A defesa por um *conhecimento-emancipação* se reflete em nossas escolhas políticas, teóricas, epistêmicas e metodológicas defendidas e praticadas no conhecimento que se tece em rede e atravessa nossas formações – uma formação experienciada e ampliada nos encontros do FALE, do GEPPAN e no grupo de pesquisa.

Quando Boaventura Santos nos convida a pensarmos em uma racionalidade outra, em sintonia com o *conhecimento-emancipação*, a qual ele denomina *cosmopolita*, nos percebemos no exercício de expandir o presente e contrair o futuro, buscando *criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje* (SANTOS, 2010, p. 95). Essa experiência atravessa muitos sujeitos e, em nossa formação, ela é, antes de inesgotável, intrínseca para produzirmos conhecimento em redes, ajudados e afetados pelo outro que nos (trans)forma.

Na experiência com as turmas 101 e 201, na articulação com o Projeto Insetos, nas dinâmicas desenvolvidas, conhecimento são tecidos e *espaçostempos* são produzidos entre os sujeitos, no exercício de *aprenderensinar* coletivamente, praticando a leitura e escrita com sentido: são sociais e assim compreendidas e vividas pela turma.

Nesse sentido, as fotografias de Ana Paula também suscitam memórias e vão-me dando *conselhos* (BENJAMIN, 1994) para que as experiências não sejam desperdiçadas e que assim sejam (com)partilhadas, contribuindo para outras produções no movimento de (trans)formação docente.

5.3 *Temos que contar a nossa história! Como vamos fazer para lembrar tudo?* – A participação das crianças no rememorar a prática alfabetizadora de Flávia Castilho



Conselhos... A professora alfabetizadora Flávia Castilho⁴⁷ ouviu os dados pelas crianças de sua turma em uma escola municipal na qual atuava, em 2010.

Durante esse ano e o anterior, no qual lecionava para a mesma turma, Flávia documentava sua prática também com fotografias. Mas, foi apenas a partir do convite feito por Carmen para que, com as crianças, fosse ao XXII FALE⁴⁸ narrar como estavam vivendo o processo de *aprenderensinar* a ler e a escrever que atentou para o que as fotografias poderiam denunciar/anunciar sobre a própria prática alfabetizadora.

As crianças, na conversa com Flávia, sobre a ida ao FALE, dizem:

- *Temos que contar a nossa história! Como vamos fazer para lembrar tudo?*⁴⁹ (CASTILHO, F. XXII FALE, 15/05/2010)

Com essa pergunta, Flávia se lembra das fotografias que produzira das atividades praticadas em sala de aula. Antes, o registro por meio de fotografias não era compreendido por Flávia como uma possibilidade de reflexão sobre a prática, uma potencialidade para a sua própria formação. As fotografias eram guardadas e pouco revisitadas; agora, com a sinalização das crianças, vão se constituindo em materiais de

⁴⁷ Flávia foi professora desta escola até 2013. Professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e recém-concursada para atuar na Creche da Universidade Federal Fluminense (UFF).

⁴⁸ O tema desse FALE foi **Alfabetização e lógicas infantis: crianças (e professoras) falam sobre esse processo**. Flávia Castilho e as crianças dividiram a mesa com a professora Marisol Barenco de Mello, da Universidade Federal Fluminense (UFF).

⁴⁹ Essa pergunta está presente, também, na dissertação de mestrado da professora Flávia, concluída em 2011.

pesquisa e investigação coletiva sobre a prática alfabetizadora. Crianças e professora decidem juntos que trariam um álbum de recordações acerca do que vivem na escola, uma história recontada e algumas produções da turma sobre o processo de ler e escrever.

Desse modo, abriram-se possibilidades de compreensão das crianças como sujeitos de conhecimento, que pensam, criam e refletem sobre o que vivem. Demais, esse movimento foi revelando o compromisso da professora em se desafiar a se aproximar dos compreendidos das crianças com as quais trabalha. Havia um cuidado recíproco demonstrado pelas crianças em se fazerem entender pelos adultos que as ouviriam no FALE e, também, da professora em mediar esse processo. Em certo momento, uma das crianças exalta:

- *Explica as fotos! A gente escreve, senão os adultos não vão entender nada!* (CASTILHO, F. XXII FALE, 15/05/2010)

Essa indagação é emblemática. Para a criança, as fotografias sem “explicação” (compreendidas como narrativas por elas possibilitadas) poderiam abafar os tantos sentidos que atravessavam os *saberesfazeres* infantis que são visíveis nas imagens. Ademais, a criança já percebeu que as fotografias por si só narram muitas coisas, mas podem, com a “explicação”, possibilitar narrativas outras...

Flavia, por ser uma professora que tenta exercitar cotidianamente uma *escuta sensível* (BARBIER, 1992), uma escuta que transforma os interlocutores nas relações vividas, se dá conta de que as fotografias poderiam ser narradas. A pista trazida pela criança é um sinal de que as fotografias precisavam ser pensadas e revisitadas não apenas pelo olhar, mas pelo desejo de narrá-las.

Nesse processo, as fotografias, elegidas com e pela turma para constituírem o álbum de recordações foram permitindo às crianças rememorem relações de *aprendizagensino* vividas em sala de aula, nas atividades experienciadas ao longo dos meses. Flávia, sobre esse processo de reconstruir e narrar a história da turma a partir de fotografias por ela produzidas, me revela:

Tenho fotos dos alunos em passeios, algumas aulas e tenho também fotos de alguns trabalhos... Tenho o hábito de fotografar, mas é verdade que acabo utilizando pouco este material... Somente na ocasião de apresentar o FALE com as crianças é que revisei essas fotos e busquei escrever a partir deste registro imagético. Foi muito bom tê-las porque pude reconstruir nossa história (Flávia Castilho; Conversa transcrita, 2010).

Ao *reconstruírem sua história*, as crianças foram escrevendo sobre o vivido e rememorando, na *vistura* das imagens com a professora, processos de *aprendizagem* da linguagem escrita. E, nesse movimento, aprendendo a ler e a escrever. Iam ampliando conhecimentos sobre a linguagem escrita. As *interações dinâmicas* (FISCHMAN, 2008) entre fotografias, textos e palavras, nesse contexto, revelam mo(vi)mentos alfabetizadores e práticas cotidianas vividas na escola. No encontro do XXII FALE algumas dessas fotografias são apresentadas:



Fotografia docente 15: arquivo pessoal da professora Flávia Castilho



lá, nós escovamos os dentes

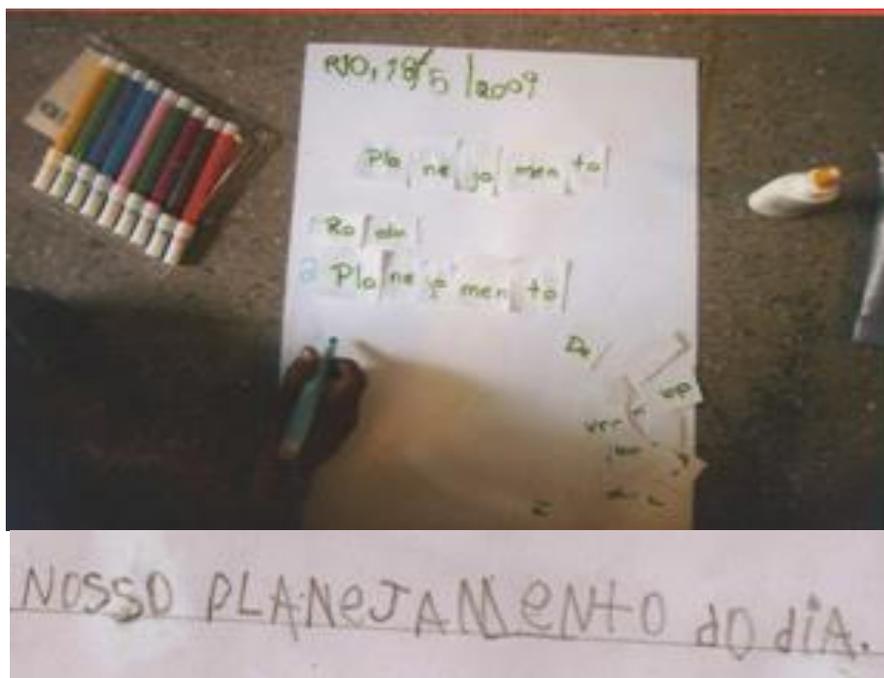
Fotografia docente 16: arquivo pessoal da professora Flávia Castilho



Aqui sou eu com 6 anos montando as letras do meu nome

BRENDA

Fotografia docente 17: arquivo pessoal da professora Flávia Castilho



Fotografia docente 18: arquivo pessoal da professora Flávia Castilho

As fotografias revelam, para mim, a partir dos conhecimentos prévios da situação retratada, o movimento de atenção que Flávia mantém com algumas situações e, ao mesmo tempo, a relação das crianças com a fotografia e o que ela possibilita narrar sobre o vivido. Por se tratar de uma turma de primeiro ano, as intervenções eram, sim, feitas, mas as preocupações com a ortografia não ocupavam maior espaço na prática pedagógica, segundo Flávia.

Contudo, ao narrar suas experiências cotidianas, as crianças foram, na escola e, depois, no FALÉ, lembrando momentos de aprendizagem e nos mostrando que o processo de *aprendizagensino* da língua escrita pode ser (e é) complexo, cooperativo e vivido de múltiplos modos, nos quais conhecimentos diferentes são compartilhados com o grupo. Em sua dissertação de mestrado, Flávia Castilho narra sobre esse processo:

(...) ao final da movimentação, a 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 iam 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 visibilizando, ao longo do percurso, a importância de compreender as crianças como um sujeito de conhecimento; atores/as e autores/as de sua própria aprendizagem.

Exergá-las dessa maneira implicava garantir-lhes autonomia de fala e pensamento, legitimar suas escolhas, suas opiniões, seus desejos (CASTILHO, 2011, p. 40).

Nesse movimento, professora e crianças iam percebendo a importância do registro (tanto oral e escrito, quanto o imagético) para rever, reavaliar e (re)tornar às experiências com sentidos e interseções distintas. As fotografias revelam que as crianças vão se inscrevendo no complexo processo de alfabetização de modo outro, como autores de suas produções. As narrativas das fotografias vão potencializando memórias e consolidando uma aprendizagem que, longe de ser quantificável, torna-se significativa para a turma e professora.

Nesse movimento, Flavia vai assumindo uma postura que instaure o exercício de procura pelas crianças livre das infantilizações – uma visão adultocêntrica na qual a criança, além da infância, ocupa o lugar do aluno, o ser menor dentro da relação pedagógica (PEREZ; ALVES, 2011). Com essas fotografias e narrativas, podemos nos colocar *diante das crianças como sujeitos da experiência, que engendram a si e ao mundo em tantos tempos-espacos. A experiência é única e múltipla, tantas são as crianças* (idem, p. 133). Sobre isso, Flavia narra, no FALE:

Uma coisa que eu tento sempre na convivência com eles, é da gente buscar garantir este espaço em uma horizontalidade, de que eles tenham uma voz, quer dizer voz eles tem, mas que ela possa ser ouvida, que a gente possa dialogar e se organizar em conjunto, porque eu passei pela escola também e o que eu passei pela escola ainda me habita, o lugar do outro como grande referência e também das experiências não muito bem sucedidas (CASTILHO, F. XXII FALE, 15/05/2010).

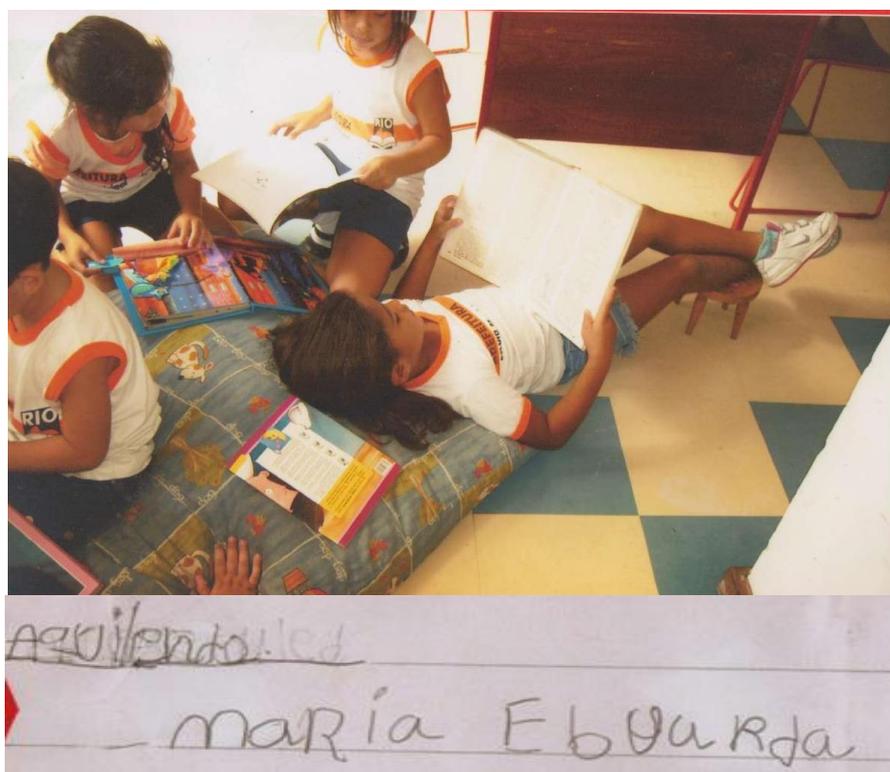
A memória de Flavia sobre experiências *não muito bem sucedidas na escola*, quando criança, contribui para que a multiplicidade de experiências, saberes e fazeres vividos na escola de hoje, como professora, seja trazida à tona com as fotografias e as narrativas sobre elas, denunciando a heterogeneidade que constitui as escritas das crianças bem como seus diferentes modos de pensar e se colocar nas relações pedagógicas. Nesse processo de inscrição no mundo, *vamos procurando aprender com as crianças os processos de apreensão e invenção de si e do mundo, no ato de criar com e nas palavras* (PEREZ; ALVES, 2011, p. 136). Essas autoras me ajudam a compreender, ainda, que *a criança que rememora é o ser corpóreo da*

experiência que desafia o conceito aprisionador da infância (idem).

Ao rememorem atividades por meio de fotografias produzidas pela professora, as crianças vão produzindo conhecimentos e se inscrevendo de diferentes modos na sala de aula, no processo pedagógico. Nesse processo, vão se permitindo aprender a ler e a escrever no movimento de conhecer e experienciar diferentes contextos na/da escola.



Fotografia docente 19: arquivo pessoal da professora Flávia Castilho



Fotografia docente 20: arquivo pessoal da professora Flávia Castilho



Fotografia docente 21: arquivo pessoal da professora Flávia Castilho

Essas *fotografias docentes* sugerem uma concepção de alfabetização em que a literatura é parte importante, constitutiva. Isso porque a vivência de experiências de leitura, ouvindo literatura, narrativas, histórias etc. possibilita o alargamento de compreensões de mundo e mesmo de leitura dos educandos. Ao ouvir ou ler histórias, os educandos vão-se dando conta, ajudados pela professora, que o ato de ler

(...) não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 11).

A compreensão da alfabetização também como *espaçotempo* de formação de leitores nos coloca a assunção daquela (a alfabetização) como um lugar de *humanização* dos homens. Não apenas lugar de apreensão ou aprendizagem do código,

mas apropriação do mundo. Lugar de educação comprometida com o exercício da cidadania, desde sempre, o que coloca também a autoria das crianças. Como nos fala Carmen Perez:

Uma educação comprometida com a liberdade é uma educação voltada para a realização da humanidade do homem. Do meu ponto de vista, a nossa humanidade realiza-se não pelo conhecimento, mas pela sabedoria. Formar homens sábios (e não eruditos) deve ser o ideal da educação. A sabedoria constrói-se a partir da compreensão, e esta não se desenvolve somente a partir do ponto de vista intelectual-racional (2004, p. 119).

Daí a importância da literatura, pois que esta abre novos horizontes de compreensão. Dentro da escola e fora dela, talvez, como há muito tem defendido Ezequiel Teodoro da Silva (1983), *o ato da leitura sempre pressupõe um enriquecimento do leitor através do desenvolvimento de novas possibilidades de ser e existir* (p. 99). Para reforçar essa concepção, Flávia narra, no FALE:

Eu acho que o que é importante é que eles aprendem a ouvir pela leitura, pelo que vêem da história e como é que isso ajuda a ressignificar a própria vida. Como é que nas histórias eles se encontram e como é que a escrita tem essa função de registrar o que eu estou pensando e de ser uma escrita vivida mesmo. Para escrever tem que ter sentido, então esta é uma questão que a gente tem que estar sempre atenta (CASTILHO, F. XXII FALE. 15/05/2010).

A experiência vivida na turma de Flávia evidencia essa importância da literatura no processo de alfabetização: a literatura, *como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo* (SMOLKA, 2013, p. 80). Ademais, o que Ana Smolka nos diz vai ao encontro do que a turma vive ao rememorar as atividades: a literatura, nesse contexto, amplia as partilhas de *saberesfazeres* entre as crianças, potencializando a sociabilidade e as interações entre elas e seus modos de ler e narrar histórias, como podemos ver nas fotografias.

Ainda nesse encontro do FALE, Flávia e as crianças, apresentam o que escreveram sobre o processo vivido de aprender a ler e a escrever. Essa ideia surgiu em uma de nossas discussões no grupo de pesquisa, no qual tentamos aproximar a prática da teoria que estudamos. Provocada pelo grupo, Flávia se organiza com as crianças, ao longo de algumas semanas, para socializarem o processo de pensar e narrar sobre o que

era ler e escrever. Essa provocação fomentou o cotidiano e a prática alfabetizadora da professora, movimentando as semanas que antecederam o encontro do FALE. Os textos revelam que as crianças gostam de dizer o que pensam e como pensam:

1 nome: Lorena F. Oliveira de Lima.
2 a aprender a ler e a escrever.
3 e bem porque pode ler livros
4 também a escrever de mão dada,
5 também agente pode ler os livros
6 e ler as provas as vezes a gente tem
7 dificuldades para ler ia escrever
8 as vezes eu ficava nervosa
9 eu adoro muito a palavra muito
10 e eu adoro na escola
11 fim
12

Nome: Jamayka
Aprender a ler e a
escrever é... legal e divertido.
a gente sabe ler e escrever de
letra cursiva é muito legal.

Nome: Antonio
Aprender a ler e a
escrever é... divertido e legal

nome: RODRIGO
Aprender a ler e a
escrever é ...
é muito bom e legal é como jogar
é muita emoção

nome: Bárbara
Aprender a ler e a escrever é
legal é divertido e bom de ler e
escrever é também demais

nome: Danielle
Aprender a ler e a
escrever é ...
ler é muito e bom escrever é muito e bom mas
ler é difícil e escrever é muito difícil
mas eu amo muito ler e escrever.

Fotografias docentes 22, 23, 24, 25, 26 e 27: arquivo pessoal da professora Flávia Castilho

Esse movimento de registrar, por escrito, “o que é aprender a ler e a escrever” gerou uma ambiência de aprendizagens coletivas na sala de aula. Um processo que viabilizou uma inscrição no mundo, explicitando as diferentes lógicas infantis e modos nos quais a escrita é grafada. Flavia, professora atenta à esses movimentos, vai se colocando como pesquisadora de sua prática e, também, alguém que pesquisa **com** as crianças. Apostando nessa posição, mais horizontal e dialógica, *aprendeensina* com sua turma, recuando de uma visão adultocêntrica e centralizadora no cotidiano escolar. Uma posição que nos faz compreender a criança como

um ser humano de pouca idade que tem um modo todo particular, singular, de se inserir no seu meio, de ver e olhar o mundo. Alguém que tem a capacidade de construir uma narrativa do mundo e das coisas, ressignificando o que já está instituído (BARBOSA, 2009, p. 27).

As *fotografias docentes* dessa atividade nos mostram que, para uma mesma atividade (e, nesse caso, uma pergunta), diferentes “respostas” são possíveis e delas surgem conhecimentos que só pela escrita poderíamos apreender. Diferentes lógicas e modos de conhecer e se expressar que confirmam a heterogeneidade constitutiva da sala de aula – mas que nem sempre é legitimada. Defendendo essa heterogeneidade presente também na escrita, recorro à Ana Luiza Smolka (2013), a qual diz que a criança não meramente “grava” fonemas e grafemas: ela escreve de modos diferentes em diferentes momentos, a partir de uma mesma proposta.

Além disso, as produções infantis nos mostram diferentes saberes que as crianças têm e surgem não somente para atender as expectativas da professora, mas sobretudo para exercitarem autoria, criatividade. E escrevem sobre algo que move a turma... E move cada um de modo singular, a partir de referências próprias vividas no processo de *aprendizagensino* da linguagem escrita.

Não podemos perder de vista, ainda, que essas crianças estão em processo inicial de alfabetização: elas podem registrar por escrito o que pensam e o que desejam. E de que modo? Vale salientar que, corroborando as palavras de Smolka, essas produções

fogem aos padrões de escrita apresentados nas cartilhas e nos livros didáticos, afrontam e rompem, muitas vezes, com a organização, segundo os critérios da racionalidade: ordem, coerência, não-contradição... (...) As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas. Aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização (2013, p. 110).

As fotografias, aliadas às referências que delas surgem (a proposta da atividade, as relações vividas na sala de aula), vão alimentando um pressuposto de que essas escritas infantis revelam um emaranhado de lógicas e hipóteses que precisam ser assumidos como fios presentes na tessitura de redes de conhecimentos. Como diz Ferrazo (2010), *queiramos ou não, as redes cotidianas de conhecimentos estão, a todo tempo, atravessadas por diferentes contextos de vida* (p. 109).

As fotografias e as narrativas várias trazidas por Flávia e as crianças nos ajudam a perceber que a professora vai dialogando com a complexidade que é

constitutiva da prática docente e do processo de apropriação da leitura e da escrita. Com essa experiência, a professora indaga o suposto comportamento linear de um pensamento que hierarquiza, dicotomiza e inferioriza ações praticadas na cotidianidade da escola. Vai apostando no **e** em vez do **ou** – crianças e professoras podem narrar sobre os processos vividos na escola, em atividades coletivas e compartilhadas. Fotografias e outros modos de narrar vão ajudando a turma a rememorar histórias vividas. Flávia vai se tornando professora e pesquisadora de sua prática. Pensar **e** viver a complexidade (MORIN, 1998), nesse sentido, implica um constante exercício de indagar-se e rever-se transpassado por incertezas e desafios, os quais fazem parte desta assunção, abrindo horizontes, e não como um princípio que imobiliza o pensamento.

8.4. “Preciso dizer que tem amigas no GEPPAN que me ajudaram muito sem saber: Ana Paula, Denise e Katia, que já vieram em mais de um FALE. Então, chegou a minha vez.” – Os desafios alfabetizadores de Gisele Silva e suas práticas inspiradas e inspiradoras no e com o grupo...



Ao narrar sua prática no FALE, em 2013⁵⁰, a professora Gisele trouxe muitas fotografias de turmas de alfabetização nas quais atuava desde 2011. Essa professora atua como orientadora pedagógica no município de São João de Meriti há 19 anos e há dois anos retornou à sala de aula como professora alfabetizadora na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, confrontando-se com muitos desafios... Alguns deles foram explicitados nesse encontro, no qual trouxe alguns pressupostos que embasam seus *saberesfazer*s e muitas atividades praticadas em sala.

Em sua narrativa, é bastante forte a assunção de que alguns princípios perseguidos por outras colegas do GEPPAN foram e são inspiradores para sua prática. Nesse movimento, a professora alfabetizadora Gisele vem enfrentando e compreendendo as ações praticadas e compartilhadas com as crianças como constitutivas de própria formação docente.

Nesse sentido, Gisele vai se assumindo professora-pesquisadora com a prática alfabetizadora, mas, também, na partilha dos encontros, no FALE e no GEPPAN, espaços que a formam e vão fornecendo pistas quentes para a sua formação. O processo de formar-se professora-pesquisadora da própria prática torna-se, assim, uma ação compartilhada, na *qual tanto o crescimento individual, quanto o coletivo, é resultante da troca e da reflexão sobre as experiências e conhecimentos acumulados por todos e por cada um* (ESTEBAN; ZACCUR, 2008, p. 22).

Nesse processo, vamos, nós, professores e professoras, no FALE e GEPPAN, nos assumindo *auto/alter-formadores*: ao exercitarmos um olhar retrospectivo e, além disso, quando ouvimos nossos pares narrarem práticas e situações, como Gisele e outras professoras, vamos percebendo que estamos nos formando e formando o outro com nossas práticas, experiências e conflitos partilhados.

Vivendo essa experiência com Gisele e outras professoras, vou tendo mais clareza da concepção de que *ninguém forma ninguém, mas, paradoxalmente, ninguém se forma sozinho*, da qual Janete Carvalho (2011), parafraseando Paulo Freire (1998), ressalta, em seus estudos e pesquisa com professores(as) em formação. Para ela, o que é fundamental, em encontros com docentes da escola básica, *não é o modelo final a ser atingido, mas a dimensão formadora das conversações* (p. 74).

⁵⁰ XXXVII FALE, cujo tema foi **Alfabetização – diferentes concepções em diálogo com a prática cotidiana**. Nesse encontro, Gisele dividiu a mesa com a professora Carmen Sanches Sampaio.

Ao olhar para as fotografias de Gisele, socializadas no FALE, vou me dando conta de que a sua prática vai se afinando, se aproximando de outras, narradas em outros encontros, por companheiras que também fazem parte do GEPPAN. A própria Gisele diz isso, no início do encontro: *preciso dizer que tem amigas no GEPPAN que me ajudaram muito sem saber: Ana Paula, Denise e Katia, que já vieram em mais de um FALE. Então, chegou a minha vez.*



Fotografias docentes 28 e 29: arquivo pessoal da professora Gisele Silva

Das tantas atividades apresentadas no FALE, as quais atravessam três anos como professora na mesma escola e com a mesma turma (primeiro, segundo e

terceiro anos do ensino fundamental, de 2011 a 2013), Gisele privilegiou o projeto *Cartas para Mikael* como emblemático para socializar e narrar no FALE. Com e nesse projeto, Gisele foi exercitando e assumindo uma postura investigativa com as crianças. Rodas de conversas, ajudas entre as crianças, multiplicidade de atividades, negociações, colaborações... Suas fotografias potencializam sua fala, trazendo momentos vividos em sala de aula e pressupostos que são perseguidos em seu cotidiano, ponto de partida para (suas) reflexões. Suas apostas em um processo alfabetizador com sentido não surgem neutras e nem superficiais: estão ali, em prática.

Sobre o projeto *Cartas para Mikael*, Gisele diz:

Essas fotos mostram o início do trabalho de 2012, que não esquecemos, que se chamou Cartas para Mikael. Eu tinha um aluno do primeiro ano que se chama Mikael e no final desse ano, de 2011, ele voltou para a terra dele. Ele morava no Pará. E aí eu fiquei triste e propus para a turma que em 2012 a gente se comunicasse com Mikael e eles aceitaram a proposta. Assim surgiu o projeto de pesquisa Cartas para Mikael. Então, antes de começar o projeto propriamente dito, a gente fez roda de conversas, observamos cartas, carta postal, bilhete, toda aquela conversa diferenciando o que do que, e depois a gente partiu para a prática. Então, em grupo, eles montaram coisas diferentes: o que é carta e o que é bilhete? Qual a diferença? (SILVA, G. XXXVII FALE. 29/06/2013)

As cartilhas de alfabetização não aparecem em sua prática, reforçando as palavras de Paulo Freire e princípios de uma alfabetização mais dialógica: *a descrença inicial nas cartilhas é que elas pretendem a montagem da sinalização gráfica como uma doação e reduzem o analfabeto mais à condição de objeto que à de sujeito de sua alfabetização* (1967, p. 111). Gisele apostava em situações reais de leitura e de escrita: a mudança de Mikael para sua cidade natal foi o mote para professora e crianças mergulharem na função social da escrita. Escreveram para um amigo. E escreveram movidos pela saudade, pela curiosidade, pelo desejo, pela descoberta.



Fotografias docentes 30, 31 e 32: arquivo pessoal da professora Gisele Silva

Logo, *por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto é preciso que: se tenha o que dizer, se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, se tenha para quem dizer o que se tem a dizer e que o locutor se constitua como tal* (GERALDI, 2013, p. 137). O sentido da escrita vai sendo exercitado a partir de um acontecimento real, de uma motivação coletiva e sensibilizadora.

Então, Gisele e as crianças, sujeitos interativos do processo de alfabetização, foram gestando um processo de múltiplas aprendizagens. *Onde se localizava o estado do Pará no mapa do Brasil? O que é próprio da cultura de lá?* Essas curiosidades foram se desdobrando em muitas atividades e pesquisas... Desenhos sobre a cultura paraense, dança carimbó (típica da região), cerâmicas feitas de argila, gincanas. Juntos, crianças e professora vão tecendo *redes de conversações* (PÉREZ; SAMPAIO, 2012), em rodas de conversa, negociando o que irão pesquisar, praticando o *aprenderensinar* como uma atividade investigativa.

Mas... como eram essas produções infantis? O que escreviam? Como escreviam?

Então assim, potencializar as escritas infantis, sem intervenção num primeiro momento. Vocês vão ver muitas atividades sem correção, porque eu quis mostrar esse desenvolvimento da escrita, se você começa a fazer muita intervenção, do tipo “não está certo, volta aqui”, você perde esse momento da criança de se fazer autora. E eu também acredito nisso, é uma das minhas concepções de leitura e de escrita (SILVA, G. XXXVII FALE. 29/06/2013).

Na relação com as fotografias socializadas por Gisele, sua narrativa abre possibilidades para refletirmos sobre que tipo, quando e como as intervenções são feitas. A não-intervenção, *num primeiro momento*, potencializa a autoria das crianças? Sabemos que ninguém aprende sozinho – a ajuda é constitutiva das relações sociais e importantes para a qualidade da alfabetização. Pensada como processo e potência de (auto)formação, autoria e inscrição no e com o mundo, a ajuda é, também, intervenção. Pedir ajuda é uma aposta nos *saberes e ainda-não-saberes* do sujeito (ESTEBAN, 2003), os quais podem ser potencializados nesse processo, em relações de cooperação. Como defende Carmen Sanches Sampaio (2008), a “(in)dependência” e a “autonomia” das crianças serão sempre provisórias e relativas aos conhecimentos e desconhecimentos presentes.

As fotografias abaixo trazem o cotidiano e a alfabetização como processos que legitimam a autoria das crianças, a criatividade, o desejo, o *fazer com*, as tantas ajudas, as colaborações entre os sujeitos. Gisele vai, nesse movimento, ampliando conhecimentos que surgem, compartilhando experiências. Não é um movimento isento de conflitos e desafios, mas eles vão participando da prática docente de Gisele assim como as utopias perseguidas: movem o pensamento, movem a prática, movem o *estar junto*.



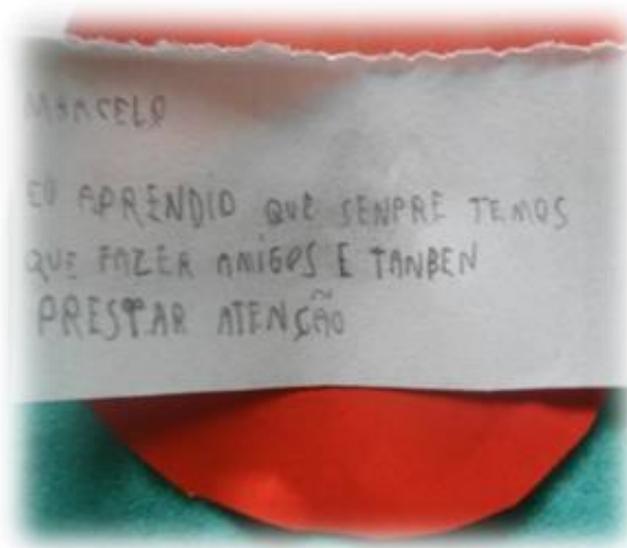
Fotografia docente 33: arquivo pessoal da professora Ana Paula Venâncio



Fotografias docentes 34 e 35: arquivo pessoal da professora Gisele Silva

Com esse projeto, em uma turma na qual crianças se apropriam da leitura e da escrita de modos diferenciados, Gisele

aproveita as potencialidades da diversidade e desenvolve uma prática pedagógica voltada para o trabalho coletivo, para a cooperação e, ao enfatizar situações compartilhadas na dinâmica da sala de aula, possibilita que as crianças pela interação com os colegas e com a professora tornem-se construtoras do conhecimento produzido coletivamente (PÉREZ; ARAÚJO, 2011, p. 134).



Fotografias docentes 36 e 37: arquivo pessoal da professora Gisele Silva

Nas produções infantis, pistas para compreendermos a linguagem para além do código... Escritas heterogêneas entram em diálogo com desenhos: registros

produzidos em diferentes suportes e com diferente gêneros. Com a possibilidade de conhecer a cultura paraense por meio de pesquisas e atividades colaborativas em sala de aula, vamos percebendo que

ler e escrever pode ser um processo agradável, prazeroso e criativo. Se o foco da prática pedagógica está centrado na aprendizagem, a sala de aula pode se converter num espaço de experimentação e descoberta, um espaço de exercício da criatividade e da imaginação. No processo de alfabetização a leitura e a escrita podem (e devem) ser trabalhadas de forma lúdica e criativa. Brincando com a palavra, a criança a incorpora a sua realidade e utiliza-se dela para expressar conteúdos existenciais, imaginários e emocionais, num processo de comunicação com o mundo (PÉREZ; ARAÚJO, 2010, p. 137).

Garantir às crianças das classes populares o exercício de autonomia vai provocando, também, uma desconstrução de que as crianças, mesmo com suas lógicas próprias, precisam ser controladas e comandadas sobre o que pensam e fazem. Contudo, temos vistos, em tantas escolas e práticas alfabetizadoras, que crianças não apenas produzem conhecimentos como também os transformam. Essa produção vai sedimentando um trabalho mais significativo para a turma e, como nos diz Carmen Pérez e Mairce Araújo, constituindo um processo de *comunicação com o mundo* – um mundo que habita cada um(a) e que surge através da palavra, do desenho, das expressões.

Havia planejamento de aula, havia preocupação em garantir às crianças o exercício de ler e escrever com desejo. *Mas com qual objetivo?* Essa pergunta perturbava Gisele, que vivia os acontecimentos preocupada com o que as crianças poderiam estar aprendendo e como... Contudo, como a própria professora narra e reconhece, ao lembrar da atividade com argila,

quase sempre são as crianças que me trazem de volta desses devaneios com atos e palavras simples. Ver o prazer com o qual as crianças utilizaram a argila, seus olhos brilhando de satisfação em transformar o barro muitas e muitas vezes, desenhar, redesenhar, sorrir e rir de si e dos outros. Perceber que não havia espaço para o não sou capaz, para o não consigo, ou para outras tantas amarras que nos são colocadas cotidianamente. Tudo isso me fez parar de pensar e apenas observar, aproveitando a poesia do momento. Construir, desconstruir, sujar-se de barro e adorar estar assim! São tantas emoções, sentimentos, que as palavras são poucas, por vezes escassas, indizíveis (se é que isso é possível)! (SILVA, G. XXXVII FALE. 29/06/2013).



Fotografias docentes 38 e 39: arquivo pessoal da professora Gisele Silva

Com essa narrativa, vamos percebendo que Gisele vai assumindo uma postura investigativa, a qual atravessa sua prática e seus *saberes-fazer*s alfabetizadores. Aliás, *saberes-fazer*s que suas narrativas e fotografias vão nos sinalizando: não apenas produções infantis, mas gestos, situações, movimentos... Interessante é perceber que são as crianças que vão sinalizando à professora que a prática, mesmo sendo subsidiada por planejamentos, não precisa seguir receitas e modos estanques de *saber-fazer*. O cotidiano vai sendo (trans)formado com a turma e os indícios que ela traz para movimentar a prática alfabetizadora.

Vamos percebendo que, nesse cotidiano, se instaura uma esfera de múltiplos acontecimentos que vão contribuindo para a constante formação da professora-pesquisadora. Vamos, assim, tendo maior clareza de que

a qualificação do(a) professor(a) enquanto pesquisador(a) se insere no processo de redimensionamento da relação pedagógica. A tradicional dicotomia entre o fazer e o pensar é substituída pela percepção da complexidade do processo pedagógico. O(a) professor(a) assume, como função, pensar e fazer coletivamente o cotidiano escola (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 22).

Essa dimensão complexa na qual a professora assume uma postura investigativa passa pela ação de pesquisar, cotidianamente, a própria prática alfabetizadora. Um movimento que se interliga com a ação de escutar sensivelmente as crianças, se deixar afetar pelos acontecimentos e, a partir disso, ir repensando modos de *saberfazer* em diálogo com essas situações. Logo, a qualidade da professora-pesquisadora nunca é exercitada neutralmente; ela admite interferências e mudanças que ocorrem no cotidiano.

Nesse processo, crianças e professora traziam 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* (SAMPAIO, 2008). Desta prática solidária emergem possibilidades outras de educar e trabalhar com a complexidade que é o cotidiano, movediço, imprevisível e ao mesmo tempo imbuído de possibilidades de fazer diferente.

O trabalho pedagógico de Gisele, pautado na concepção discursiva de alfabetização retorna ao encontro da ideia de que a ampliação dos conhecimentos e dos saberes é um processo móbil, vivo, em todas as direções, e não comeditos dentro das páginas de alguma *cartilha* ou de algum *manual* de professor. As maneiras de fazer são plurais: encarar os acontecimentos, muitas vezes, como possibilidades para o trabalho docente implica enxergar a relação pedagógica como uma construção conjunta, como um processo (inter)ativo no qual a aprendizagem só se efetiva se as relações vividas cotidianamente fizerem sentido para professores(as) e alunos(as).

A partir das fotografias e narrativas de Gisele, pude compreender mais nitidamente o processo de formação pelo qual vimos atravessando, articulados ao FALE e ao GEPPAN. É uma prática em movimento inspirada em outras e que, agora, me inspira. A docência, articulada à pesquisa da própria prática e os tantos modos de pensar, discutir e narrar essa prática têm possibilitado ao grupo um movimento de inscrição em seus próprios cotidianos de modos outros: professores e professoras se

colocam mais abertos(as) às experiências, aos conflitos, às perguntas e desafios que surgem.

5.5 (...) Então vou trazer para a conversa não apenas o sucesso, porque a gente costuma trazer o sucesso para compartilhar, mas sobretudo os atropelos. Eu acho que nos atropelos a gente aprende – A experiência de Tiago Ribeiro com sua primeira turma de alfabetização



Tiago Ribeiro foi convidado para narrar sua prática no XXXIX FALE, em outubro de 2013, ao lado da professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) Edwiges Zaccur. Com um tema que versava sobre literatura e alfabetização, as narrativas de Tiago apontaram para um processo (auto)formativo que vem sendo vivido desde 2008, quando começou a frequentar os grupos de pesquisa (GPPF e GEPPAN) e o FALE.

Tiago se formou comigo, em Pedagogia, na UNIRIO, em 2011. Tivemos uma trajetória similar na época da graduação, quando nos vinculamos aos mesmos grupos de pesquisa como bolsistas de Iniciação Científica e começamos a discutir, em coletivo, questões afins à formação de professores e alfabetização. Além disso, tivemos a mesma oportunidade de acompanhar, uma vez por semana, durante 4 anos, a prática alfabetizadora da professora Ana Paula Venâncio que hoje é também colega de mestrado.

Na metade do mestrado, o qual iniciamos em 2012, Tiago começou a trabalhar como professor alfabetizador no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), no qual assumiu uma turma de segundo ano do ensino fundamental.

Muitas expectativas, alguns medos, mas, principalmente, o desafio em alfabetizar todas as crianças (desafio que perseguimos no GEPPAN) da turma.

Um estudante/pesquisador que teve a oportunidade de conhecer muitos modos de alfabetizar, discutir suas dúvidas, se indagar, aprender e ensinar nos grupos e coletivos... Seria essa formação uma garantia de que, ao viver a prática cotidiana, estaria seguindo “tudo” que acredita e defende? Como se instaura essa tentativa de indissociar a prática vivida das teorias das quais ele se alimenta há muitos anos? Essas perguntas me surgem porque, ao ouvi-lo, no FALE, fui me dando conta de que esse movimento é bastante complexo – por isso encantador! Uma experiência vivida, praticada e narrada por Tiago, que, logo no início do encontro, nos diz: *então vou trazer para a conversa não apenas o sucesso, porque a gente costuma trazer o sucesso para compartilhar, mas sobretudo os atropelos. Eu acho que nos atropelos a gente aprende* (RIBEIRO, T. XXXIX FALE. 19/10/2013).

Tiago resolve, então, trazer desafios enfrentados no cotidiano escolar, na prática, nos acontecimentos vividos com a turma. Vem defendendo e praticando uma formação docente também **com** as crianças, indagando modos hegemônicos de *pensarpraticar* a alfabetização, que não valorizam a experiência. Além disso, nos evidencia que, para viver uma experiência, precisa estar aberto a ela. Precisa se perguntar, precisa estar atento e despido de estanques verdades...

Não é à toa que ele socializa uma experiência vivida no início do ano, quando propõe à turma marcar, no mapa do Rio de Janeiro, os bairros que cada criança mora. A ideia surgiu porque o projeto da escola é sobre Vinicius de Moraes, poeta nascido no Rio. Após a marcação dos bairros, Tiago escreve os nomes dos mesmos, dezessete no total, no quadro. Com isso, pede para as crianças copiarem, porque, como ele mesmo disse, o habitava naquele momento a necessidade *da criança copiar pra poder se apropriar da linguagem escrita. Como se a linguagem não fosse apenas para a gente pensar sobre o que escreveu, mas para copiar para fixar* (RIBEIRO, T. XXXIX FALE. 19/10/2013).

Contudo, essa prática da cópia provocou um acontecimento inesperado em sala:

Tem sempre um que foge ao risco do bordado. O Rafael da Silva levanta, vai até a minha mesa e fala: “Tio, não quero fazer não”. E aí eu tento convencê-lo (...) Começo a negociar, tentar convencer mesmo, dizendo que

os coleguinhas estão todos copiando, que todos vão copiar os bairros no quadro, só ele que não! Por que? E aí ele faz uma pergunta muito simples mas que eu não conseguia me fazer naquele momento: “Tio, para que eu tenho que copiar isso?”. E aí naquele momento ele me provocou um deslocamento porque me caiu a ficha da questão que eu sempre defendi nos grupos de pesquisa sobre a questão do sentido, da função social da escrita, e aí eu me perguntei, isso tudo muito rápido, em fração de segundos: “Pra que ele tem que copiar isso?”. E aí eu devolvi a pergunta: “Muito bom Rafael... Para que você tem que copiar isso? Eu também não sei.” Então ele ficou surpreso e eu com cara de pastel, porque nem sempre temos a resposta! E aí ele foi pegar um livro para ler porque era mais interessante (RIBEIRO, T. XXXIX FALE. 19/10/2013).

A *fuga ao risco do bordado* (ZACCUR, 2008) permitiu Tiago rever a atividade. Se rever como professor. A viver uma experiência que permita escutar a criança, se sentindo incomodado e provocado pela situação. Ou seja, a criança que “não faz” não é necessariamente a criança “desinteressada”, a “preguiçosa”, a que tem “dificuldade de aprendizagem”... Se assumimos o desafio de também pensar que propostas são essas e que relação de *aprendizagensino* estamos vivendo nas salas de aula, podemos abrir maior possibilidade de ouvir os indícios e as pistas que as crianças nos dão, cotidianamente.

Nesse movimento, acredito, como Domingo & Ferré (2010), *que a experiência do “tu” é deixar que o outro se converta em uma experiência. A experiência da relação é fazer da relação uma experiência*⁵¹ (p. 30). Tiago vem, cotidianamente, se desafiando a romper supostas barreiras que impossibilitem essa relação de experiência consigo e com o(s) outro(s), as crianças. Vai instaurando *um saber que é precisamente o da abertura a novas experiências, em que sempre possa haver uma nova vivência que nos conduza de novo a pensar-nos*⁵² (idem, p. 34).

Um pouco depois do ocorrido, uma outra situação que Tiago julga emblemática para narrar é quando pede para a turma copiar de 1 a 67 no caderno, já que o Vinicius de Moraes morreu com 67 anos... Sem vergonha de assumir que a atividade não tinha sentido para as crianças, Tiago traz uma fotografia por ele produzida e discorre sobre ela:

Rafael, claro, não copiou e também outras crianças, que não estão nem aí! Nessa foto vemos uma criança copiando e olhando para a colega do lado. Eu fotografo, porque eu também tenho a prática de fotografar a sala de

⁵¹ Tradução minha.

⁵² Tradução minha.

*aula, provocado pelo grupo. Então eu fotografo e depois eu volto para essa foto, e me dou conta, quando passo ela para o computador, que essa criança não copiou nada! **E isso é uma pista sobre o desejo que essa atividade desperta: nenhuma!** (RIBEIRO, T. XXXIX FALE. 19/10/2013)*



Fotografia docente 40: arquivo pessoal do professor Tiago Ribeiro

Essa narrativa, junto à fotografia de Tiago, torna-se emblemática para mostrar esse movimento de pesquisar a própria prática como constitutivo do fazer-se professor no e com o cotidiano e suas adversidades. O que não foi possível perceber no momento da atividade, torna-se possível ao rever a fotografia. Ela traz pistas para Tiago repensar os sentidos das atividades que atravessam sua prática: a criança, além de não ter copiado nada (por falta de desejo), olha para o lado e vê a colega lendo um gibi (algo que lhe desperta desejo).

Atravessado por essas indícios que apontam para uma atividade mecanicista, calcada na cópia, Tiago vai defender e perseguir uma escrita que surja como experiência. Como ele defende, *uma escrita como movimento constitutivo da vida. Porque na vida a gente usa a escrita na relação, a escrita com sentido, e porque na escola não pode ser do mesmo modo? **Escrever para a escola é diferente de escrever na escola** (RIBEIRO, T. XXXIX FALE. 19/10/2013).*

Uma escrita que caminhe poeticamente com os desejos e sentidos instaurados em sala de aula, com acontecimentos e negociações reais. Inspirado pela

poesia, o professor Tiago traz sua experiência e sensibilidade como poeta para a turma. Lê histórias, discutindo-as com as crianças. Vai tentando garantir, assim, que todas as crianças sejam sujeitos partícipes do movimento de aprender a ler e a escrever... Compartilham livros, leem e escrevem coletivamente, se ajudam, pesquisam, falam! As crianças escrevem **na** escola, incitadas pelas relações vividas com o professor, com outras crianças, com o conhecimento que vai se tecendo nas conversas, nas situações, nas atividades... Desse modo, a teoria apreendida vai sendo tecida na prática. Uma prática atravessada por desafios e o desejo de fazer diferente.

Motivados pelas atividades envolvendo poesia, a turma descobre que, na escola, existe uma professora poetiza! Por isso, resolvem fazer um convite para conversarem...

*E aí é diferente escrever para a escola e escrever na escola. Escrever, do meu ponto de vista, o gênero bilhete, convite **para** a escola seria fazer um bilhete porque está nos nossos planos, nas exigências, a gente faz o convite para a criança aprender a estrutura e nos entregar e pronto. Que é diferente da gente pensar junto o convite, pensar as informações que precisam estar no convite para mandar para a professora, uma situação real de escrita, para que a professora venha conversar conosco. Nesse movimento, vamos produzindo perguntas que nós queremos fazer para essa professora e conversar sobre poesia. E ela não apenas vai à sala, responde a turma, conversa e no final, em outra ocasião, eu proponho para a turma que a gente produza um texto em agradecimento para a professora pela visita na sala. E nós produzimos coletivamente, porque é isso, nem sempre a criança produz um texto sozinha, produz um texto em dupla, traça diferentes estratégias de escrita, potencializando essa apropriação. **O professor é mais um participante desse processo de escrita** (RIBEIRO, T. XXXIX FALE. 19/10/2013).*

 ENCONTRO 

QUANDO VOCÊ CHEGOU
 SENTIMOS MUITA FELICIDADE
 E NOSSO CORAÇÃO ACELEROU.

APRENDEMOS MAIS SOBRE POE-
 [SIA
 ESCUTAMOS, LEMOS E RECITAMOS.
 FOI UMA ALEGRIA!

MUITO OBRIGADO POR VIR
 ADORAMOS A SUA VISITA
 AGRADÁVEL, MARAVILHOSA E BONITA!

Daniela - Líria - Bruno - Sara - Isabella - Kamilly - Leon
 Zabela - ~~Sara~~ - ~~Rafael~~ - Bruno - Cecília - Lucas de
 Antonio - ~~Marques~~ Gabriel - ~~Liana C.~~ - ~~Arthur~~ RAFAEL - Gabriel de Jesus
 Tiago - Juliana - Jannine - Ryan (TURMA 204)

MUITO OBRIGADO POR
 ADORAMOS A SUA
 AGRADÁVEL MARAVILHOSA E BONITA!
 Daniela - Líria

Fotografias docentes 41 e 42: arquivo pessoal do professor Tiago Ribeiro

Essas fotografias e o contexto em que foram produzidas nos alertam para a compreensão da escrita como função social. Dentre tantas possibilidades trazidas pela escrita, a carta de agradecimento cumpre essa função: crianças e professor escrevem juntos, motivados pelo acontecimento e pelo desejo de agradecer pela visita. Consolidase, assim, um trabalho no qual o clima de segurança, o exercício do diálogo e da escrita significativa são perseguidos (SMOLKA, 2013).

Nesse sentido, os conhecimentos produzidos ajudam a construir uma ambiência em sala de aula na qual a linguagem escrita surge, também, como interação. Como narra Tiago, um processo discursivo de alfabetização é vivido, nas quais crianças e professor tornam-se sujeitos interativos com e pela palavra. Por isso, na produção coletiva da carta, a escrita é praticada **na** escola e não **para** ela. Os sujeitos se deixam afetar pelo desejo e, desse modo, praticam a leitura e a escrita em situações reais.

Nessa prática efetiva e real, vamos encontrando pistas, nas fotografias docentes, gestos que vão potencializando a ajuda como movimento constitutivo da sala de aula. Conhecimentos vão sendo produzidos no coletivo, de acordo com os desejos infantis e do professor, em uma relação compartilhada. Na visualização das fotografias produzidas por Tiago, é possível apreender que

faz parte do processo de conhecer e aprender ser ajudado(a) e ajudar. Todas as crianças realizam todas as atividades, com mais e/ou menos ajuda. Isso as potencializa. Garante que possam duvidar, errar, acertar. No próprio movimento de ler e escrever vão aprendendo sobre a linguagem escrita, sobre as possibilidades de dizer, por escrito, o vivido, pensado, conversado, estudado (SAMPAIO; RIBEIRO; HELAL, 2011, p. 106).



Fotografias docentes 43 e 44: arquivo pessoal do professor Tiago Ribeiro

A prática de realizar atividades em carteiras agrupadas, fomentando exercícios de ajuda e atitudes colaborativas é cotidiana. Não é situacional e não surge como proposta neutra ou aleatória. As atividades em grupo, como as retratadas nas fotografias, abrem ações mais solidárias na turma. Saberes diferentes que atravessam, também, fazeres diferentes. O *não-saber* torna-se potência para o saber propiciado pela ajuda, pela partilha. A leitura e a escrita tornam-se ações indissociáveis e, mesmo provocando desafios, surgem como prática mais interessantes e significativas para a turma, visto que está embasada por situações fidedignas vividas.

Ou seja, Tiago vem percebendo e praticando, na escola, a dimensão formativa a qual vive há alguns anos. Nos mostra, em movimentos cotidianos, a importância de coletivos docentes para a sua formação e para a sua prática alfabetizadora. Suas fotografias e narrativas vão espichando horizontes de possibilidades nos quais a relação *prácticoteoriaprática* (ALVES, 2003) torna-se intrínseca ao seu *pensarfazer*. Sobre isso, ele relata, no FALE:

Estranhei muito mas consegui repensar bastante as minhas certezas. Entrar na sala de aula esse ano e achar que a escola... a gente acha que a escola é uma porcaria porque a gente ainda não chegou lá. E quando lá chegar, ela vai se transformar. Mas quando a gente entra na sala de aula a gente se dá conta da sua complexidade, e que a teoria, se não estiver articulada à prática, se não for no movimento de pensar o que a gente vive, então não serviria para nada... É uma articulação que não dá para se dissociar (RIBEIRO, T. XXXIX FALE. 19/10/2013).

O movimento de *repensar bastante suas certezas* aponta para uma postura investigativa e crítica sobre a sua prática. A teoria aprendida vai atravessando o cotidiano, se movimentando com as ações, situações e desafios surgidos. Tiago vem se formando através de sua prática: na relação com as crianças, nos desafios, nas propostas e, sobretudo, na experiência de situações que vão ganhando sentido na alfabetização. Nesse processo, a complexidade constitutiva da/na/com a formação docente surge com força, também, no espaço escolar.

A prática alfabetizadora de Tiago, atravessada por essas experiências, vai modificando modos de se colocar, pensar e agir em sala de aula. A dimensão formativa torna-se, assim, plurivalente: coletivos docentes, sala de aula, teoria e prática vão formando uma rede de conhecimentos tecida cotidianamente, apontando para múltiplas possibilidades de *fazer com* a escola. Na escola. Por isso, *o processo de formação*

docente associa-se de modo efetivo e importante ao fazer docente se pensarmos nas aprendizagens realizadas a partir da própria prática e para ela revertidas após processos de reflexão (OLIVEIRA, 2008, p. 47).

Sua prática é um convite para pensarmos o chão da escola, movediço e rebelde, como palco para novos *aprendizagensinos* e *locus* de formação permanente do(a) professor(a) alfabetizador(a). A *pesquisa-vida* que abre possibilidades de nos conhecer e nos encharcar de *surpresas de encantamento*, como diria Clarice Lispector (2008).

9. DOS (DES)CAMINHOS DA PESQUISA-VIDA: FIOS PARA DEIXAR SOLTOS...

Que espécie de experiência é necessária, e onde ela começa e acaba? A experiência nunca é limitada e nunca é completa; é uma imensa sensibilidade, uma espécie de enorme teia de aranha...
(Clarice Lispector)

Dos muitos fios puxados para serem tecidos, desfiados e enredados a essa dissertação, alguns continuam soltos, em movimento... E são eles que me fazem pensar, ao olhar retrospectivamente para a experiência vivida no mestrado, em algumas perguntas: *quais os limites e possibilidades de uma pesquisa? Uma pesquisa inscrita nos estudos do cotidiano?* Me fiz essas perguntas muitas vezes. Felizmente, ainda não consegui respondê-las, mas fui ensaiando, na prática, alguns dos horizontes que surgiam...

A experiência possibilitada por tantos encontros, leituras e discussões também foi evidenciada por muitos conflitos. Dúvidas. Reinícios... Uma escrita que se transformava no exercício do pensamento e reflexão sobre o que escrevia e o que eu intentava com essa escrita... Quantos encontros de orientação coletiva foram vividos a fim de me mostrarem o que antes eu só conseguia ouvir, principalmente de minha orientadora: “A escrita manda em nós”, “ainda não está claro o que você quer pesquisar!”, “onde estão os conflitos?” ... Essas e outras perguntas me trouxeram grande desconforto em muitos momentos... Contudo, foram me clarificando o exercício de tornar-me pesquisador, cada vez mais atento ao imprevisível e ao complexo fluxo de nossas ações...

Fui aprendendo, como nos diz Nilda Alves, que

precisamos nos ver, como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas ideias, que devemos, desconsertados, deixar para trás ou criticar com força mais adiante, pois a vida se impõe todas as vezes e assim deve ser, em especial nessas pesquisas. Todo esse processo nos mostra em permanente movimento e nos indica que somos e pensamos diferente daquilo que pensávamos pensar algum tempo antes (2008, p. 40).

Nilda Alves me lançou esse convite durante a investigação, mesmo sem saber. Logo, fui compreendendo e aceitando essa “chamada” aos poucos... O “pensar diferente daquilo que pensávamos antes” surgia não como contradição, mas como movimento constitutivo de uma pesquisa que se propunha movediça e complexa. A experiência de viver essa empreitada não foi fácil...

Na intenção de deixar alguns fios soltos, defendo, assim como Manhães (2008), que *dizer alguma coisa sobre esta experiência educativa significa procurar pistas, marcas e sentidos que a intencionalidade investida nessas redes de saberes e fazeres permitiu explorar* (MANHÃES, 2008, p. 83). A metáfora das *redes de saberes e fazeres* me acompanhou durante o mestrado: grupos de pesquisa, espaços de formação, fotografias, conversas, narrativas... Ao mesmo tempo que “tudo” se confundia, me ajudava a compreender melhor minhas intenções e investidas assumidas na investigação.

No início, defendia que as *fotografias docentes* se autonarravam, ou seja, elas por si só seriam, também, narrativas. Ledo engano. Na experiência de ouvir a banca de qualificação e no exercício da pesquisa, fui me dando conta que as fotografias são e serão sempre interpretativas e são as narrativas por elas possibilitadas (orais e escritas) que vão atribuindo sentido ao que está fotografado. Esse detalhe ganhou grande dimensão conforme o texto era tecido.

Nesse processo, com a advento do exame de qualificação, em setembro de 2013, algumas dessas questões foram trazidas e complexificadas pelos componentes da banca. Guilherme Prado, em seu parecer, me provocou a pensar em um texto que pudesse se entretecer mais, *evidenciando que somos contraditórios e históricos, mesmo querendo ser outra coisa pensada ainda que em nossa carne tenhamos coisas que não gostemos*. Chamou a atenção para assumir que *nem tudo são flores na caminhada da pesquisa, que há dores e tombos, mas que vale à pena e às tintas, gerar conhecimento em partilha na conversa...* Suas palavras me afetaram.

Interessante é pensar nas tantas conversas não apenas praticadas, mas aquelas ouvidas. Aprendi muito ao escutar meus companheiros de pesquisa nos grupos, as professoras e professores que socializaram suas práticas no FALE – vozes que ainda ecoam, fotografias que não se deixam guardar... Nesse movimento, fui me colocando como alguém está se formando na interação com o outro, e vice-versa, em uma relação retroalimentar. Fui mergulhando

numa rede de saberes e fazeres, com seus riscos e desafios, descobrindo que uma identidade é resultado provisório de relações complexas que se tecem na percepção do eu e do outro, entre o subjetivo e o objetivo, entre o pessoal e o social. Nessa tensão constante, que, afinal, é a vida cotidiana se fazendo, considero que se tecer a si próprio já é, por si mesmo, um processo de formação. E, mais ainda, só é possível se tornar, verdadeiramente, um formador se me reconheço incompleto e aprendiz do/no mundo, capaz de encontrar e dar sentido às múltiplas relações que atravessam a vida profissional e pessoal (MANHÃES, 2008, p. 83).

A minha inclinação e experiência com fotografias me abriu possibilidades de investigação, fazendo insurgir desafios de como trabalhar com a imagem em relação às práticas alfabetizadoras, *saberes/fazeres* docentes e discentes e posturas investigativas no cotidiano escolar. Desafios que me incumbiram de ações que pudessem dar sentido e concretude aos tantos *modos de fazer* (CERTEAU, 2007) que participam da pesquisa... Com isso, todas as escolhas praticadas na investigação me ajudaram a reconhecer minha incompletude e a continuar buscando coerência entre o que eu experiencio na pesquisa. Na vida. Na *pesquisa-vida*.

Essa coerência é uma caça constante. Eu geralmente evito conflitos, o que, muitas vezes, me afasta de possibilidades de viver experiências... Mas os conflitos estão aí, na vida, na pesquisa, nos cotidianos!

As fotografias e narrativas docentes aqui trazidas contribuíram para ampliar a visibilidade de ações e práticas cotidianas, *saberes/fazeres* alfabetizadores e modos de fazer-se pesquisador(a) da própria prática. Não foram trazidas a fim de serem discutidas em prol da verdade, da confirmação. Os objetivos traçados foram me ajudando a praticar a investigação, no movimento de ir aprendendo com a pesquisa, sem a pretensão de “comprová-los”.

Dos(as) cinco professores(as) com que conversei, percebi que todos(as) produzem fotografias em sala de aula, contudo, essa prática é diferente para cada um(a). São ritmos, usos e atenções diferenciadas. Alguns(as) não revisitavam suas fotografias frequentemente, Outros(as) são provocados(as) a pensar as fotografias pelo desejo das crianças... Ou seja: o *uso* fotográfico é heterogêneo. Contudo, penso que, no exercício da pesquisa, a fotografia, como registro imagético do cotidiano e fonte de conhecimento, tem ganhado mais visibilidade nas práticas docentes. Nesse movimento, eu, também, fui conhecendo e me deixando afetar pelo que (vi)via...

E o que conheci? O conhecimento não é quantificável e constantemente se transforma, porque praticável. Levo para a vida pessoal e profissional algumas aprendizagens: é preciso ser ousado em nossas decisões teóricas, epistemológicas e metodológicas, mas sem criar grandes expectativas com o intuito de “controlar” o fluxo das ações. É preciso fazer escolhas – o que implica abrir mão de algumas ideias e defender outras. Exercício delicado. Essas escolhas precisam ser consistentes e afins aos pressupostos de uma pesquisa que se assume **com** o cotidiano: provisoriedade, imprevisibilidade, solidariedade, astúcia e sensibilidade surgem como palavras intrínsecas ao nosso *pensarsaberfazer*. Novamente: exercício delicado!

Então, na tentativa de encerrar a pesquisa, deixo alguns fios soltos – linhas que serão fiadas por outras mãos, outros pensamentos... Fios que vão emaranhar-se por outras redes, outros conhecimentos. O convite é esse: continuar a tecer redes de subjetividades, a fim de entrelaçar fios que movimentem novas pesquisas, inspirem práticas e façam do cotidiano um *espaçotempo* infinito em suas possibilidades de criação. Nesse sentido, o uso de fotografias e narrativas em pesquisas **com** o cotidiano tem se mostrado complexo e fértil. Múltiplas são as possibilidades de *uso*, afinal, aprendemos com Certeau (2007) que “tomamos” o cotidiano como *espaçotempo* de uso e não de consumo.

Pedaços de mim foram deixados nesse texto. Fragmentos de vida foram se misturando à pesquisa e evocando (des)caminhos de muitos *aprendizagensinos*. Vozes, narrativas e imagens que foram desenhando um horizonte de muitas possibilidades. Algumas nebulosas, mas todas ali, para serem enfrentadas... Ao me despedir, me despidi: fecho esse ciclo com sensação de que muito aprendi, mas que muito tenho a aprender. Na vida. Na pesquisa. Na *pesquisa-vida*...

Como bem escreveu/apresentou Tiago Ribeiro, no FALE:

FALE

Falando nisso,
Ainda há uma palavra escondida,
Levemente pressentida
Entre certezas que jamais se bastam...

Falando nisso,
A verdade é que tal mistério
Libando a grandes goles o que sabemos
Extingue sobremaneira o nosso alicerce...

Falando nisso,
A palavra se descobre,
Levanta o véu e se recobre...
E há sempre outras verdades que se arrastam...

Falando nisso,
Após o que se diz há a interpretação,
Lentamente insinuada
E porventura equivocada...

Falando nisso,
Ainda há que se dizer
Levemente outra fala...
Então compreender: toda busca é um saber...

Como episódio prólogo, anuncio que, com o fechamento desse ciclo, outro surge no horizonte: em novembro de 2013 passei em um processo seletivo para ser professor substituto das séries iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/ UFRJ). Dia 22 de janeiro de 2014 começo, pela primeira vez, a atuar como docente. Expectativas, medos, excitação e tantas outras emoções me tomaram... Que desafios me esperam? Que “surpresas de encantamento” me aguardam? Ah, perguntas... Façamo-las agora e deixemos encharcar pela experiência. O relato dessa fica para outro momento, outro texto, outros fios...

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, N. Tecer conhecimentos em rede. In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. (org.). **O sentido da Escola**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

_____. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas, In: OLIVEIRA, I.B. e ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

_____. Dois fotografos e imagens de crianças e seus professores- as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de *espaçostempos* de processos curriculares. In: OLIVEIRA, I. B. (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

_____. Sobre políticas de formação de professores. In: LINHARES, C.F.; GARCIA, R.L (org). **Simpósio Internacional Crise da Razão e Crise da Política na Formação Docente**. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2001.

ANDERSON, G. & HERR, K. O docente-investigador: a investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. In: SVERDLICK, I. (comp.). **La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

AUGUSTOWSKY, G. El registro fotográfico en la investigación educativa. In: SVERDLICK, Ingrid (comp.) **La investigación educativa – una herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, R. A escuta sensível na educação. In: Cadernos Anped – **15ª Reunião anual da Anped. Trabalhos. Cadernos ANPED**, Porto Alegre: Set. 1992.

BARTHES, R. **A câmara clara: notas sobre fotografia**. [Ed. Especial]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.

CARVALHO, J.M. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os currículos. In: **Temas em pedagogia - diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012

CARVALHO, V. Dispositivos em evidência: a imagem como experiência em ambientes imersivos. In: **Limiares da imagem: tecnologia e estética na cultura contemporânea**. FATORELLI, A.; BRUNO, F. (orgs.) Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

CASTILHO, F. **Alfabetização e lógicas infantis: crianças (e professoras) falam sobre esse processo**. In: XXII FALE UNIRIO. Rio de Janeiro: UniRio. 10 de abril de 2010. Depoimento oral.

_____. **Professoras alfabetizadoras: saberes/fazeres tecidos em redes de atenção mútua**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 2011.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 2008.

COSTA, M.V. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COUTINHO, E. **Coleção encontros**. BRAGANÇA, F; (org.). Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

DOMINGO, J. C. & FERRÉ, N. P. L. La experiencia y la investigación educativa. In: **Investigar la experiencia educativa**. Ediciones Morata: Madrid, 2010.

ESTEBAN, M. T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTEBAN, M. T. & ZACCUR, E. (org.). A pesquisa como eixo da formação. In: _____. **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, M. T.; SAMPAIO, C. S. Diferença, alteridade e aprendizagem: desafios infantis ao saber docente. In: TOMMASIELLO, M. G. C. *et all.* **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições**. Araraquara, SP: Junqueira e Marins, 2012.

FATORELLI, A. Entre o analógico e o digital. In: **Limiares da imagem: tecnologia e estética na cultura contemporânea**. FATORELLI, A.; BRUNO, F. (orgs.) Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

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 nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

_____. Currículos em realização com os cotidianos escolares: fragmentos de *narrativas/imagens* tecidas em redes pelos sujeitos praticantes. In: **Currículo e**

educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

FISCHMAN, G. E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, M. & ALVES, N. **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal. Reflexiones acerca del uso de fotos escolares como analizadores em la investigación educativa. In: DUSSEL, I. & UTIERRZ, D. (org.) **Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen.** Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSDE, 2006.

_____. Hay algún obstáculo epistemológico para incorporar la cultura visual en la investigación educativa? In: **Las Epistemologías de las políticas educativas.** TELLO, C. (org.) Ediciones UNSAM, Buenos Aires, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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.

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

_____. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: **Formação de professores: Pensar e Fazer.** ALVES, N. (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KOHAN, W. ¿Y si enseñar fuera imposible? Aprender a pensar con Sócrates. Clase 1. **Curso Pedagogías de las diferencias Cohorte 7.** FLACSO, 2011.

KOSSOY, B. **Fotografía e História.** 2ª Ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

LARROSA, J. Fin de partida: Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una facultad de educación. In: **Jacques Rancière: La educación pública y la domesticación de la democracia.** SIMONS, M.; MASSCHELEIN; LARROSA, J. (orgs.). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila, 2011.

_____. Tres imágenes del Paradiso: o una invitación al Wilhelm Meister habanero. In: LARROSA, J. (org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Buenos Aires: Laertes, 2008.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n 19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LEITE, M. Remexendo fotografias e cotidianos. In: ALVES, N. & SGARBI, P. (org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MATURANA, H. **Da biologia e psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MANHÃES, L. C. S. Rede que te quero redes; por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MELLO, M. B. Diferentes lógicas no ensinar e no aprender: por uma pedagogia das ausências. In: Garcia, Regina L; Zaccur, Edwiges. (Org.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

MORAIS, J.F.S. **Por Entre Fragmentos: Memória e Esquecimento de Professores do Instituto de Educação**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1998.

MORAIS, J. F. S. & SAMPAIO, C.S. Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática. In: ZACCUR, E. **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Complexidade e liberdade**. Associação Palas Athena: São Paulo, 1998.

MOSER, B. **Clarice, uma biografia**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

NAJMANOVICH, D. **El juego de los vínculos: Subjetividad y redes - figuras en mutación**. 2ª ed. Buenos Aires: Biblios, 2011.

PASSOS, M. C. P. A colonização em cartões postais: fotografia como certificação de uma presença. In: **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. OLIVEIRA, I. B. (org.). Petrópolis. DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

PEREIRA, R.M.R. A pesquisa como experiência estética. In: **Educação Experiência Estética**. PASSOS, M.C.P & PEREIRA, R.M.R. (orgs.). Rio de Janeiro: NAU, 2011.

PÉREZ; C. L.; ALVES, L. A criança e a invenção do mundo. In: **Escola e tecnologia: máquinas, sujeitos e conexões culturais**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

PÉREZ; C. L. V. ; ARAÚJO, M. A “palavramundo” como conteúdo alfabetizador: problematizando o conceito de letramento. In: **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, W. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis. DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ROSA, G. **Primeiras Estórias**. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1988.

SABBATINI, M. Sob o signo da convergência: reflexões sobre o papel das Mídias digitais interativas na educação. In: **34^a Reunião da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Natal, Rio Grande do Norte, 2011.

SAMPAIO, C.S. **Alfabetização e formação de professores – Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali**. Wak: Rio de Janeiro, 2008.

_____. Redes coletivas e (auto)formação docente: narrativas, experiências e (re)construção dos saberes e fazeres alfabetizadores. In: **docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaço de formação/investigação**. MORAES, D.Z.; LUGLI, R.S. (orgs). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SAMPAIO, C. S. ; RIBEIRO, T. ; HELAL, I. ; CASTILHO, F.F. . **Escola, formação e cotidianos: saberes e fazeres a partir de narrativas infantis**. Teias (Rio de Janeiro. Impresso), v. 12, p. 155-169, 2011.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; HELAL, I. A participação de crianças na *aprendizagem*ino da leitura e da escrita: experiência, alteridade, diferença(s) e dialogicidade como constitutivos desse processo. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 17, p. 106-121, 2012.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Por um pedagogia do conflito. In: **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. FREITAS, A. L. S.; MORAES, S. C. (orgs.). Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

SERPA, A. **Quem são os outros na/da avaliação**. Tese de Doutorado entregue à Escola de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 2010.

SGARBI, P. Colando textos, colando imagens. In: ALVES, N. & SGARBI, P. (org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, E T. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SKLIAR, C. **Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

_____. **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: ensaios mínimos entre educación, filosofía y literatura**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SONTAG, S. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SÜSSEKIND, M. L. O ineditismo dos estudos *nosdoscom* os cotidianos escolares: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, agosto, 2012.

_____. Por um conhecimento nasdas escolas. In: OLIVEIRA, I.B.. (Org.). **Práticas emancipatórias: do invisível ao possível**. Petrópolis: DPetAlli, 2010.

TARDAN, D. **Alfabetização: dificuldades de aprendizagem ou diferentes modos de aprender a ler e escrever?** In: XXVI FALE UNIRIO. Rio de Janeiro: ECEME. 2 de abril de 2011. Depoimento oral.

_____. **Alfabetização e projetos: multiplicidade de saberes no cotidiano da sala de aula**. In: XVI FALE UNIRIO. 29 de novembro de 2008. Rio de Janeiro/ UniRio. Depoimento oral.

TARDAN, D.; MOREIRA, K. F. **Conhecimento, alfabetização e relações dialógicas (era uma vez duas professoras numa escola)**. Monografia de conclusão do curso Alfabetização das crianças de classes populares. Universidade Federal Fluminense. 2008.

VENÂNCIO, A. P. **Alfabetização sem cartilha: por onde começar?** In: XVIII FALE UNIRIO. Rio de Janeiro: UniRio. 20 de junho de 2010. Depoimento oral.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1987.

WUNDER, A. Fotografias: restos quase mortais. In: **Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...** AMORIN, A.C.; GALLO, S.; OLIVEIRA Jr. W.M.O. (orgs.). Petrópolis, RJ: DP *etAlii*; Brasília, DF: CNPQ, 2011.

ZACCUR, E. G. S. Aprendiz de modelo ou modelo de aprendiz?. In: Regina Leite Garcia. (Org.). **A Formação da professora alfabetizadora: Reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 2008.

