



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

PRISCILA DE MORAES MENDES

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EMANCIPATÓRIAS: BUSCANDO PISTAS NO
COTIDIANO ESCOLAR.**

**RIO DE JANEIRO
2011**

PRISCILA DE MORAES MENDES

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EMANCIPATÓRIAS: BUSCANDO PISTAS NO
COTIDIANO ESCOLAR.**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Carmen Sanches Sampaio

**RIO DE JANEIRO
2011**

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

PRISCILA DE MORAES MENDES

Práticas alfabetizadoras emancipatórias: buscando pistas no cotidiano escolar.

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____ / ____ / ____

Profª Drª Carmen Sanches Sampaio

Orientadora/UNIRIO

Profª Drª Doutora Inês Barbosa de Oliveira (UERJ)

Profª Drª Cláudia de Oliveira Fernandes (UNIRIO)

Profª Drª Mairce Araújo (UERJ/FFP)

Profª Drª Cláudia Miranda (UNIRIO)

**Ao meu tio Paulinho,
com muito amor e carinho.**

Antecipo, desde já, as desculpas a quem, porventura, escape à minha memória.

À Deus, que desde sempre está no controle da minha vida!

À Carmen Sanches, com quem aprendi muito, até nos momentos em que não compreendia aquilo que queria me dizer. Seu apoio e competência foram fundamentais para realização desse trabalho. Muito obrigada!

Aos professores do Mestrado, especialmente, na pessoa das professoras Cláudia e Ângela. Agradeço o carinho de sempre!

Aos companheiros de turma, pelas palavras de apoio e incentivo, pelas risadas, e pela oportunidade de tê-los conhecido.

Aos parceiros do grupo de pesquisa, especialmente, Tiaguinho e Igor. Os olhares ternos, os sorrisos, o carinho e preocupação de vocês estarão sempre comigo.

Aos professores e professoras que passaram pela minha vida. Obrigada!

À Ana Paula, exemplo de comprometimento, profissionalismo, sensibilidade e generosidade. Obrigada por ter aberto as portas da sua sala de aula, e por ter me acolhido com tanto carinho. Isso apenas confirma a pessoa maravilhosa que és.

Aos alunos e alunas da turma 101, por tudo que me ensinaram, pelos momentos que compartilhamos. Pelas brincadeiras, abraços e beijos. Com a ajuda de vocês, percebi que estou no caminho certo.

À Inês, por ter plantado em mim o desejo de investir nos estudos com os cotidianos. Sua competência, seu alto astral, sua generosidade, são algumas das características que fazem de você um exemplo em minha vida. Obrigada pela disponibilidade sempre que precisei, e por ter aceito o convite para participar da banca. Sua presença engrandece esse trabalho!

À Luli, pelo carinho, apoio, palavras de incentivo e generosidade. Sempre atenta ao que eu dizia, acalmando minhas angústias e me estimulando. Tê-la em minha banca de qualificação foi um grande orgulho. Sinto-me honrada em ter a oportunidade de conviver com você!

Aos meus pais, para quem qualquer palavra seria empobrecedora, meu muito obrigada! Amo vocês!

À minha querida irmã, que acreditou em mim até quando eu mesma duvidei. Obrigada por me apoiar, me amar incondicionalmente e ouvir minhas “lamúrias” durante o processo de tessitura desse texto.

À minha filha, incentivo maior para toda e qualquer luta que eu venha a travar. Apesar do barulho nos momentos de escrita, você é meu maior incentivo. Mamãe te ama!

À todos meus familiares, obrigada pela tolerância, amor e paciência. Sem vocês,

nada disso seria possível. Muito obrigada!

A Daniel, companheiro de vida, pela paciência quase santa, pelo amor e incentivo. Muito obrigada!

Aos colegas da E.M. José Eduardo de Macedo Soares, onde minha formação na e pela prática tem sido possível.

Aos meus alunos, por desestabilizarem diariamente minhas “certezas”.

À sociedade representada pelas instituições públicas: E.M Pareto, E.M. José Veríssimo, Instituto Superior de Educação, UERJ e UNIRIO. Espero poder retribuir através de um trabalho desenvolvido com profissionalismo e amor. Reafirmo, aqui, meu compromisso de lutar por uma educação pública de qualidade.

**A palavra seda
(João Cabral de Melo Neto)**

**A atmosfera que te envolve
atinge tais atmosferas
que transforma muitas coisas que
te concernem, ou cercam.**

**E, como as coisas, palavras
impossíveis de poema:
exemplo a palavra ouro,
e até este poema, seda.**

**É certo que tua pessoa
não faz dormir, mas desperta;
nem é sedante, palavra
derivada da de seda.**

***Clamou este pobre, e o senhor o ouviu, e o salvou
de todas as suas angústias. Sl 34,6***

RESUMO

Esta dissertação tece reflexões sobre (a possibilidade de) práticas alfabetizadoras emancipatórias a partir do mergulho na prática alfabetizadora de uma professora que trabalha com a concepção discursiva de alfabetização (SMOLKA, 2003), em uma escola pública carioca. Experiências vividas no percurso investigativo enriquecem a discussão, cujo desenvolvimento aponta para a importância da pesquisa da própria prática e do outro no processo (auto)formativo docente, a fim de que professoras alfabetizadoras se tornem melhores docentes no exercício da prática e possam, cotidianamente, romper com práticas mecânicas e mecanicistas que tendem a negligenciar múltiplos saberes infantis, bem como negar o papel de autoria da criança na escritura de sua própria aprendizagem da linguagem escrita. Trata-se de uma tentativa de compreender e investigar o que a referida professora realiza cotidianamente com as crianças - alguns caminhos percorridos por ela ao tornar-se pesquisadora da própria prática e como a partilha de suas experiências cotidianas pode (ou não) contribuir para a visibilização de práticas alfabetizadoras originadas nos/dos/com os cotidianos escolares. Ao longo da pesquisa, a fim de aproximar-me um pouco deste cotidiano em suas particularidades, torna-se indispensável um percurso teórico-metodológico que permita reparar nas minúcias emaranhadas neste cotidiano. Sendo assim, reitero a impossibilidade de quantificar e controlar o investigado e vivenciado com professora e crianças. O distanciamento dá lugar à aproximação através do mergulho na realidade investigada, ao invés de uma observação postulada como neutra. É impossível controlar o que acontece no cotidiano escolar. Por isso a necessidade de assumir uma postura investigativa referendada por outros pressupostos teórico-epistemológicos. Nesse desafio, dialogo com Boaventura de Sousa Santos, sobretudo sua Sociologia das Ausências (Santos, 2008), que me ajuda a entender como saberes docentes vêm sendo invisibilizados. Michel de Certeau (2003) e a “teoria” das práticas cotidianas com a qual trabalha, por sua vez, me ajudam a perceber e melhor compreender o dinamismo das práticas das professoras nos/dos/com os cotidianos escolares, seu potencial transformador e as experiências emancipatórias existentes na escola. Também faço uso do que Ferraço (2002) denomina de *metodologia efêmera*. Além destes autores, outros e outras compõem a “conversa” travada nesta produção, como Sampaio (2008), Connelly & Clandinin (1995), Morin (ano) entre outros, os quais me ajudam a (re)ver, (re)visitar e (re)descobrir a escola, enxergando aí o que comumente o discurso hegemônico sobre (e não com) ela tem tentado invisibilizar. Por isso, me desafio na realização de uma investigação narrativa (CONNELLY & CLANDININ, 1995), pois é preciso ouvir e legitimar as vozes e experiências produzidas na e com a escola. Neste contexto, as narrativas da professora alfabetizadora ganham importância, pois através das *artes de dizer*, vão sendo criadas diversas *artes de fazer* e *artes de pensar* (CERTEAU, 2003). Para além das narrativas da professora no FALE, trago também fotografias da sala de aula e anotações do caderno de campo. Todas essas ‘fontes de pesquisa’, são utilizadas com o intuito de me aproximar um pouco mais da complexidade constitutiva da realidade estudada. A sensibilidade, os olhos e ouvidos atentos tornam-se instrumentos de pesquisa indispensáveis.

Palavras-chave:

Alfabetização. Formação Docente. Concepção Discursiva. Emancipação. Cotidiano Escolar.

RESUMEN

En este ensayo se reflexiona sobre (la posibilidad de) prácticas alfabetizadoras la emancipación de la inmersión en la práctica de la alfabetización de un profesor que trabaja con la concepción discursiva de la alfabetización (Smolka, 2003), una escuela pública de Río. Experiencias en el camino de investigación de enriquecer el debate, el desarrollo de lo que apunta a la importancia de la investigación de la práctica y la otra en el proceso de (auto) formación de profesores, para que los maestros de alfabetización a ser mejores maestros en el curso de la práctica y puede, en la vida cotidiana ruptura con las prácticas de mecánica y mecánica que tienden a descuidar los conocimientos múltiples para los niños, y negar el papel de la autoría del niño en la escritura de su lengua escrita propia. Este es un intento de comprender e investigar lo que el maestro se da cuenta de que todos los días con los niños - algunos caminos que ha tomado para convertirse en una práctica propia de un investigador y la forma de compartir sus experiencias diarias pueden (o no) contribuir a la visualización de las prácticas de alfabetización se originó en / de / con la escuela diariamente. Durante la investigación, que me traiga un poco de esto todos los días en sus particularidades, es esencial para un recorrido teórico y metodológico para permitir la reparación enredarse en las minucias de esta rutina. Por lo tanto, reitero que es imposible de cuantificar y controlar la investigación y con el maestro con experiencia y los niños. La diferencia le da forma de abordar a través de la inmersión en la situación investigada, en lugar de una observación neutral postulado. Es imposible controlar lo que sucede en el aula. De ahí la necesidad de adoptar un enfoque de investigación respaldada por otros teórico-epistemológica. En este desafío, el diálogo con Boaventura de Sousa Santos, especialmente en su sociología de las ausencias (Santos, 2008), que me ayuda a comprender cómo el conocimiento docente se han vuelto invisibles. Michel de Certeau (2003) y "teoría" de las prácticas cotidianas con las que trabajan, a su vez, me ayuda a comprender y entender mejor el dinamismo de las prácticas de los maestros en / de / con la escuela todos los días , su potencial de transformación y las experiencias existentes de emancipación en la escuela . También hago uso de lo que Ferraço (2002) metodología llamada efímera. Además de estos autores, y otros constituyen los otros "hablar" bloqueado en esta producción, como Sampson (2008), Connelly y Clandinin (1995), Morin (2009) entre otros, que me ayudan a (re) visión, (re) visita y (re) descubrir la escuela, al ver lo que hay por lo general el discurso sobre la (no) se ha tratado de borrar. Por lo tanto, desafío en la realización de una historia de investigación (Connelly y Clandinin, 1995), ya que debemos escuchar y legitimar las voces y la experiencia y producido en la escuela. En este contexto, los relatos de importancia obtener la alfabetización maestro, porque a través de los engranajes que decir, se están creando para hacer diversas artes y el arte de pensar (Certeau, 2003). Además de los relatos del maestro en FALE, también traen fotografías de notas aula y cuadernos de campo. Todas estas "fuentes de la investigación, se utilizan con el propósito de mí un poco más a la realidad constitutiva de la complejidad de estudio. La sensibilidad de los ojos y los oídos se convierten en herramientas indispensables de la investigación.

Palabras clave:

Alfabetización. La formación del profesorado. Discurso de diseño. Emancipación. Escuela todos los días.

SUMÁRIO

Página

I- Puxando fios.....	1
1.1- Fios começam a ser tecidos.....	4
II- (Alguns) Caminhos teórico- metodológicos	13
III- <i>Vendoouvindosentindo</i> o cotidiano	29
3.1- Roda de conversas.....	36
3.2- Projeto insetos: a aula como acontecimento.....	41
3.3- <i>Tia, se não colocar o outro 'bo', vai ficar 'borleta'</i>	52
3.4- <i>Priscila, você tem orkut?</i>	55
3.5- <i>Alfabecriando</i> : o texto como referência para a prática.....	58
IV – Considerações sobre a impossibilidade de finalizar.....	64
Referências Bibliográficas.....	69
Anexo I.....	72

I - PUXANDO FIOS

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os preconceitos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio.
Boaventura de Souza Santos, 2007

Esta ação investigativa nasce do desconforto, do inconformismo e da indignação que me acompanham há bastante tempo e que, de certa forma, me conduziram até aqui. **Aprendi, com Santos e através dos estudos nos/dos/com os cotidianos escolares, que as trajetórias e valores dos pesquisadores interferem diretamente no que se propõem investigar.** No caso deste estudo, não poderia ser diferente.

Sempre estudei na escola pública. Cursei os anos iniciais na Escola Municipal Pareto e concluí o Ensino Fundamental na Escola Municipal José Veríssimo¹. Cresci ouvindo, frequentemente, que a escola pública era ruim e seus professores descompromissados. Apesar de, algumas vezes, ter essa sensação, nas escolas onde estudei havia pessoas e acontecimentos que me motivavam a seguir em frente. Aquele cotidiano era multifacetado e apresentava aspectos positivos, os quais, muitas vezes, eram negligenciados em alguns discursos.

Até hoje me recordo com clareza da professora que me alfabetizou. Chamava-se Maria Luiza. Quando aprendi a ler, sempre que brincava de escolinha, a professora Maria Luiza era o modelo de professora que gostaria de ser, um dia.

As brincadeiras ficaram para trás e a docência tornou-se um ideal de vida. Queria ser professora! Apesar das inúmeras manifestações contrárias (de alguns familiares e amigos), chegando ao Ensino Médio, optei pelo Curso de Formação de Professores.

Acredito que muitos outros estudantes, assim como eu, vivencia(ra)m experiências de sucesso na escola pública, mais pelas possibilidades garantidas pela escola do que por uma questão de mérito individual. Porém, ao mesmo tempo, não era isso que informavam as pesquisas na área da Educação e alguns índices estatísticos. O que continuava sendo veiculado era o fracasso escolar. Isso sempre me incomodou, pois nunca me enquadrei em tais estatísticas de fracasso.

Esse conflito entre a relação estabelecida com a escola e o ouvido sobre ela fez com que nascessem algumas indagações: por que tantas crianças continuam

¹Escolas pertencentes à 3ª Coordenadoria Regional de Ensino da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, localizadas no bairro do Riachuelo.

analfabetas, apesar de frequentarem a escola por tantos anos? A “culpa” seria dos métodos, dos professores, das crianças, da família, do governo ou da escola? Será realmente possível ou necessário achar um “culpado”?

No final do curso de Formação de Professores (em nível médio), muitas colegas conseguiram prontamente emprego em escolas particulares. Meu sonho de começar a lecionar, porém, foi adiado, por conta da chegada da minha filha. Sem atuar como professora, resolvi estudar e tentar o vestibular. Quanto à escolha do curso, nunca houve dúvidas: queria cursar Pedagogia! Com um bebê em casa e sem dinheiro para pagar um curso pré-vestibular, estudei para a prova como pude. Quando me perguntavam para que carreira prestaria o exame, as piadas eram cada vez mais constantes:

- *Vai ser professora? Professor morre de fome!*

Apesar de opiniões adversas, fui aprovada para cursar Pedagogia na UERJ, no primeiro semestre do ano de 2002. Esperava uma festa ao contar para as pessoas mais próximas sobre a aprovação. A festa, contudo, não veio, a não ser pelos meus pais, os quais celebravam a vitória de ver mais uma filha na universidade pública. Mas, quando noticiava para conhecidos sobre o novo curso e a nova etapa de vida, ouvia:

- *Poxa! Legal! Mas qualquer um passa para Pedagogia.*

Dessa forma, a desvalorização do magistério, que sempre me afetara como estudante passava a me atingir como professora e estudante de Pedagogia.

No período durante o qual estive na UERJ, atuei como monitora², sob a supervisão da professora Inês Barbosa de Oliveira³. Durante este período, integrei o grupo de pesquisa sob sua coordenação. Essa professora se dedica, há algum tempo, aos estudos sobre práticas educativas *emancipatórias* e pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares (Oliveira, 2002; 2005; 2008; 2010). Após o ingresso no referido grupo, pude notar, através da noção de *currículos praticados* (Oliveira, 2005), o potencial de muitas práticas *praticadas vividas* nos cotidianos escolares. Assim sendo, identifiquei-me com as discussões e leituras realizadas, pois a escola era compreendida e reconhecida através de potencialidades inscritas nos/dos/com os cotidianos escolares.

Sendo assim, a escola que, muitas vezes, é colocada em um lugar de ausências, sendo julgada apenas pelo que lhe falta, contribuiu sobremaneira para minha formação. As experiências vivenciadas, os professores e as professoras com quem convivi, os colegas, as relações ali estabelecidas, as situações formais e informais de ensino e

² Da disciplina: Estrutura e Funcionamento do Ensino durante um ano letivo.

³ Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (Proped) da UERJ.

aprendizagem me ensinaram muito. No e com o grupo de pesquisa, aprendi que “a escola” não existe. As escolas são múltiplas, em vários contextos, com várias escolas dentro de uma só; são ambivalentes, plurais, multifacetadas. Além disso – e por isso mesmo - em cada uma delas existem aspectos positivos e negativos. Acreditando nessa ideia, me questiono: *por que alguns discursos enfocam as escolas de maneira predominantemente negativa?*

Juntamente com esse discurso negativo sobre a escola, a dita inexistência de conhecimentos produzidos pelas professoras alfabetizadoras vem sendo construída como verdade e naturalizada, quando se postula que a produção de conhecimento acontece somente nas universidades. Igualmente, os saberes das crianças também são tornados inexistentes, sobretudo quando são visibilizadas apenas suas faltas e aquilo que elas (ainda) não sabem.

Nesse sentido, do meu ponto de vista, desenvolver uma ação investigativa que busca nos cotidianos o que neles há de singular e potencial, contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas em tornar visível o que, muitas vezes, tem sido produzido como inexistente, seja por índices estatísticos, pesquisas ou discursos dominantes sobre a(s) escola(s): o cotidiano escolar como *espaçotempo* privilegiado para produção de saberes; professoras que produzem diversos saberes e fazeres cotidianamente e crianças das classes populares, capazes de aprender, reconhecidas em suas potencialidades.

1.1- Fios começam a ser tecidos...

De mãos dadas com questionamentos que me acompanham há muito tempo, no ano de 2009, ingresso no Programa de Pós-graduação da UNIRIO, no Mestrado em Educação, e passo a fazer parte do *Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores* (GPPF/UNIRIO), grupo vinculado ao *Núcleo de Pesquisa Práticas Educativas e Cotidiano* (NEPPEC/UNIRIO). Vinculei-me, também, à pesquisa *Fórum Estadual de Alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita*⁴.

Esta ação investigativa, conhecida como FALE (Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita), acontece desde o ano de 2007. Compreende encontros mensais, realizados sempre aos sábados, pela manhã, na UNIRIO. Nesses encontros, professoras e professores alfabetizadoras(es) narram suas práticas cotidianas, em diálogo com professoras e professores vinculados à universidade. Este diálogo entre professoras⁵ da Educação Básica e professoras(es) atuantes no Ensino Superior me ajuda na compreensão de que

o confronto e o diálogo entre saberes é um confronto e um diálogo entre processos distintos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. Todos os saberes possuem limites internos e externos. (SANTOS, 2008, p.107)

No FALE, docentes oriundos da Universidade não se propõem a ensinar às professoras como se somente estas tivessem o que aprender. Docentes da Educação Básica (predominantemente professoras alfabetizadoras) **ensinam** e **aprendem** com os/as professores/as que atuam no Ensino Superior, os quais, neste mesmo movimento, **ensinam** e **aprendem** com as professoras alfabetizadoras. Demais, é comum encontrarmos o auditório repleto de estudantes de Pedagogia e professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental buscando possibilidades e alternativas para a prática alfabetizadora realizada cotidianamente.

A despeito de alguns discursos ouvidos ao longo dos anos, nos quais as professoras são citadas como desinteressadas, desde quando comecei a participar do FALE, observo que, a cada encontro, aumenta o número de participantes.

⁴ A Prof^a Dr^a Carmen Sanches Sampaio coordena o GPPF, o NEPPEC e a pesquisa, em desenvolvimento.

⁵ Existem professores atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas, por decisão política, opto por tratar este coletivo no feminino. Esta opção será mantida no decorrer do texto quando falar sobre os profissionais que atuam neste nível de ensino, por serem predominantemente do sexo feminino.

Não obstante, o FALE vem se consolidando como um espaço de discussão e reflexão sobre práticas alfabetizadoras. Professoras de diversas redes de ensino tomam a palavra compartilhando experiências, medos, angústias e conhecimentos produzidos cotidianamente em suas salas de aula. Por isso, percebo o FALE como um *lócus* privilegiado para a esperança. Aliás, como nos diz Boaventura de Souza Santos (2008), a esperança

reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares excepto naqueles em que ocorreram efectivamente. É este o realismo utópico que preside às iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo, um pouco por toda a parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e decente (Idem, p.36).

Acredito que o FALE vem tecendo fios no sentido de colaborar para o surgimento e fortalecimento de alternativas pedagógicas locais, isto é, alternativas *praticadasvivas* no miúdo das salas de aula – o currículo praticado de que fala Inês Barbosa de Oliveira (2005). As práticas curriculares reais são práticas complexas que vão sendo tecidas cotidianamente por professoras e crianças.

Ao contribuir para visibilização de alternativas pedagógicas tecidas nos/dos/com os cotidianos escolares, o FALE as fortalece. A partir destas alternativas locais compartilhadas, desses múltiplos e singulares modos de fazer trazidos para o diálogo, cada participante do fórum pode criar suas próprias alternativas, ampliando e ressignificando o praticado na cotidianidade da sala de aula. Logo, o FALE amplia, do meu ponto de vista, possibilidades para mudanças nas escolas onde atuam seus/suas participantes, ao menos nas redes de *saberesfazeres* das quais fazem parte.

Sendo assim, ao contrário dos discursos carregados de uma dita *inevitabilidade*, tais como: *o aluno não aprende; a professora não ensina; a escola não tem mais jeito; a família não participa da vida escolar de seus filhos; etc.*, no FALE, professoras alfabetizadoras buscam alternativas a essa afirmativa. Neste espaço, os caminhos percorridos apontam para o que as crianças sabem e para a multiplicidade de saberes criados pelas professoras alfabetizadoras, apontam para outras possibilidades de ser, estar e praticar o dia-a-dia escolar. Diferentes realidades se colocam, nos lembrando que inexistente “a realidade”: a cotidianidade escolar é complexa, multifacetada, ambivalente – é mais e menos que o hegemônico; é instituinte, porque localizada no entre-lugar do fazer pedagógico, na pulsão do *currículo praticado*.

Essas reflexões me fazem lembrar do primeiro encontro do ano de 2009 (XVII FALE), cujo tema foi: “Alfabetização sem cartilha? Por onde começar?”. Naquela ocasião, ouvi a narrativa da professora Ana Paula Venâncio, professora alfabetizadora do Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ⁶). A prática alfabetizadora, tema do meu pré-projeto na seleção do Mestrado, ganhou expressividade, novos sentidos, na e a partir da narrativa dessa professora.

Ao socializar a própria prática, Ana Paula destacou certos incômodos que a acompanham há muito tempo. Apresento, a seguir, parte da narrativa dessa professora; narrativa que suscitou, em mim, grande interesse:

(...) sempre fico muito feliz de retornar à classe de alfabetização, que era o meu grande incômodo quando eu fiz o curso normal. Já falei algumas vezes que sofri muito na escola, e eu não me conformava da escola ser um lugar onde a criança tinha que sofrer. Eu sofria. Me doía, eu chorava e não queria ir pra escola. Não queria ir pra escola não era por preguiça, era porque era um lugar que parecia não me pertencer. Quase que o tempo todo era afirmado pra mim um lugar que eu não queria ocupar. (...) Eu só sabia chorar e desesperar a minha mãe. Ela também não sabia ler, não sabia escrever, não tinha como me ajudar. E eu tinha que dar conta das coisas que a escola pedia. Mas para além de dar conta, tinha uma questão que era: eu queria aprender. Eu sabia que eu podia aprender. Mas eu não aprendia igual os outros. O meu tempo era diferente dos outros. E eu não conseguia compreender o porquê. Essa dúvida, questões como essa, me acompanharam durante anos. E eu fui para o curso normal pra tentar entender porque que eu tinha que ser igual aos outros. Porque que eu tinha que responder daquele mesmo jeito, porque eu não aprendia como as outras crianças... E quando eu fui fazer o curso normal, vi afirmado o que eu não queria: a criança tem um tempo linear, homogêneo, todo mundo tem que aprender na mesma hora, responder na mesma hora, daquele mesmo jeito, porque se não responder, o erro não dá pistas pra outras coisas, dá pistas pra dizer o que você não sabe mesmo. E a minha dúvida, do tempo em que eu cursei o normal, permaneceu. Fui trabalhar em outros lugares, me formei... Fui trabalhar, repeti aquilo que eu aprendi. Porque foi o que eu vivi e aprendi. Eu não nego que eu repeti sim. Fiz algumas crianças sofrer? Fiz. Por algum tempo fiz sim. Até poder compartilhar com outras pessoas, em outros lugares, aquilo que me incomodava. Que sempre me incomodou. Mas eu não sabia fazer de outro jeito. Pois bem... Mas eu busquei. Encontrei parceiros, professores, pessoas com quem eu compartilhei e com quem eu pude aprender. E ampliar um pouco mais aquilo que eu já conhecia aprofundar... E continuo fazendo esse movimento. Cada dia aprendo um pouco mais, amplio, reflito, faço e experiencio coisas. (...) Então, foi um longo caminho... Tive que estudar muito para romper com coisas muito difíceis que me habitavam, e continuo a romper. Porque são sentimentos fortes que ficam e são internalizados como a questão do erro, a questão da escrita, a questão do tempo, a questão da homogeneidade. (...) As crianças precisam ser todas do mesmo jeito, aprender do mesmo modo e apresentar as mesmas respostas. (Ana Paula Venâncio, XVII FALE/UNIRIO, 9/05/2009)⁷

⁶ Escola integrante da rede FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica, vinculada à Secretaria do Estado de Ciência e Tecnologia.

⁷ A transcrição integral da fala da professora encontra-se nos anexos.

Questões referentes à alfabetização moveram de maneiras diferentes, a mim e a esta professora alfabetizadora. Ana Paula não nutria uma sensação de pertencimento em relação à escola. Seus modos de aprender foram desvalorizados. Apesar de demonstrar consciência de suas potencialidades e de sua vontade de aprender, Ana Paula era situada em um lugar de ausências; lugar que não queria ocupar, mas acabou provocando, hoje, como professora, um forte anseio em construir práticas pedagógicas distintas das vivenciadas por ela quando aluna.

Embora revele, em sua fala, a repetição deste modelo homogeneizante, no início de sua carreira no magistério, Ana Paula revela, também, que a partir da interlocução com outros e outras, passou a perseguir mudanças em suas práticas pedagógicas.

Ao conversar, no FALE, sobre como alfabetizar sem cartilha com um público de estudantes de pedagogia e professoras, a professora Ana Paula apresentou algumas de suas alternativas pedagógicas para questões também presentes em diversas salas de aula. Sem consistir em uma receita de bolo, as práticas cotidianas dessa professora estavam contribuindo para a criação de novas práticas e para a (re)significação do já praticado, por parte das demais docentes ali presentes.

Portanto, naquele momento, a escola eclodiu não pelo que lhe faltava, mas em suas potencialidades e possibilidades. A ambivalência dessa instituição se fazia presente no discurso de Ana Paula: a mesma escola que, em muitos momentos, recusou-a, foi capaz de cooperar em sua busca por se tornar uma melhor professora.

Após ouvir a fala de Ana Paula, e ser por ela tocada, realizei a leitura do livro *Alfabetização e Formação de Professores - Aprendi a ler [...] quando eu misturei todas aquelas letras ali*⁸, na tentativa de compreender um pouco mais a trajetória docente desta professora. Por meio dessa leitura, entrei em contato com histórias de um período quando, naquela escola (CAP/ISERJ), as professoras começaram a se questionar sobre o modo como alfabetizavam, mediante o alto nível de reprovação das crianças, ao final da antiga 1ª série, atualmente, segundo ano de escolaridade do Ensino Fundamental. O processo de estudo, mudanças e conflitos experienciados por um grupo de professoras alfabetizadoras⁹, grupo do qual a professora Ana Paula faz parte, está registrado neste

⁸ Neste livro a professora Carmen Sanches socializa e discute a experiência de formação (com)partilhada vivenciada por um grupo de professoras alfabetizadoras do ISERJ.

⁹ Este grupo, denominado GEFEL funciona no ISERJ e “tem como seu principal objetivo investir no aprofundamento dos estudos, na investigação, na reflexão e na criação de práticas mais favoráveis à formação de sujeitos Escritores e Leitores antes e para além do primeiro ano de escolaridade (Classe de Alfabetização).” (Informações disponíveis em: <http://iserj.net/2010/05/ii-curso-de-extensao-do-gefel/> acesso em 14/09/2010).

livro.

Conforme documentado por Sampaio (2008), na década de 1990, as professoras do ISERJ, a partir da divulgação das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986), deslocaram o foco que era conferido, nas relações de *ensinoaprendizagem*, às técnicas, metodologias de ensino e métodos de alfabetização, para os sujeitos aprendentes. Dessa forma, passaram a olhar mais para as crianças e a pensar sobre os diversos e diferentes modos como constroem conhecimento e se apropriam da linguagem escrita.

No decorrer deste processo, emergiram diversos conflitos. Naquele momento, muitas professoras ainda acreditavam que o aprendizado da leitura e da escrita deveria se pautar na repetição, motivo pelo qual lançavam mão de algumas práticas marcadamente mecanicistas. Acerca dessa questão, é importante ressaltar que, em uma perspectiva mecanicista, a escrita é percebida, muitas vezes, como habilidade motora, fazendo com que conceitos como “maturidade”, coordenação motora, lateralidade e treino sejam exigidos no momento da alfabetização.

Os métodos mecanicistas – sintéticos e analíticos - quando utilizam textos escritos, o fazem com a função específica de trabalhar a estrutura gráfico-sonora das palavras, apresentando e fixando as vogais e consoantes partindo do que é considerado mais fácil para o mais difícil, a partir da perspectiva do adulto. Por acreditar na linearidade dos processos de aquisição da leitura e da escrita, esses métodos se pautam na ideia de padrões evolutivos – hierárquicos, lineares -, onde algumas crianças seriam mais avançadas que outras.

Nesse movimento, a professora Ana Paula, apesar de já se questionar a respeito de suas práticas, em muitos momentos ainda demonstrava o quão fortemente era habitada por esses pressupostos. Sua prática era, então, ponto de partida e chegada da reflexão realizada e compartilhada com o grupo.

Como ela, outras professoras integrantes do grupo de discussão, professoras do CAP/ISERJ, perceberam que, nas inúmeras tentativas de homogeneizar as crianças e seus diversos tempos de aprendizagem, a escola acabava contribuindo pouco para que se apropriassem da leitura e da escrita. Daí a importância das discussões realizadas no Centro de Estudos, haja visto que:

O investimento em espaços e tempos de discussão e reflexão coletiva, onde essas contradições e conflitos sejam explicitados, pode levar à diminuição e, quem sabe, à extinção das possibilidades de a escola fazer a opção, mesmo sem consciência, por uma prática pedagógica que

contribua para a manutenção de uma sociedade marcada pela desigualdade, pela miséria de muitos e privilégios de poucos. Um grupo de professoras da escola vem, há alguns anos, insistentemente lutando contra a Pedagogia da exclusão, que, em muitos momentos, parece ser a única alternativa possível (SAMPAIO, 2008, p.59).

Há mais de uma década, Ana Paula passou a investir em uma prática alfabetizadora que incentiva a escrita e valoriza as produções escritas das crianças. Nesse desafio, a professora demonstra atenção aos modos como os estudantes constroem conhecimentos acerca da leitura e da escrita e, junto com a professora/pesquisadora/formadora Carmen Sanches, busca compreender diferentes formas de compreender das crianças.

Nesse sentido, posso afirmar que essa professora, vem, ao longo dos anos, ressignificando seu modo de alfabetizar; em conjunto, com algumas colegas de trabalho nos Centros de Estudos, realizados na própria escola, e em de diferentes espaços de formação (com)partilhada, com outras professoras.

Não é por acaso que Ana Paula elege a concepção discursiva de alfabetização (SMOLKA, 2003) como referência para o seu trabalho. Ao contrário dos discursos hegemônicos sobre a escola, os quais apontam professoras como descompromissadas e desqualificadas e crianças como desprovidas de potencial para a aprendizagem, Ana busca realizar um trabalho que caminha na direção contrária. O narrado pela professora, no FALE, e o lido, por mim, no livro de Carmen Sanches (2008) me fazem lembrar do aprendido com a professora Inês Barbosa de Oliveira:

Considero as práticas pedagógicas visando à emancipação social, mesmo sabendo-as específicas e singulares por se desenvolverem em contextos e circunstâncias e por sujeitos diferentes, portadoras de contribuição possível da educação formal à democratização da sociedade. Seus aspectos e formas de desenvolvimento comuns, uma vez devidamente percebidos e compreendidos, podem levar ao reconhecimento de elementos concretos que favorecem a democratização da escola e da sociedade e, portanto, a processos reais de emancipação social¹⁰. (OLIVEIRA, 2008, p.14)

Nesse diálogo, as indagações que há muito me acompanham, no movimento de questionar o fracasso atribuído à educação e à(s) escola(s), ganham maior relevância. Destarte, ambiciono compreender e investigar o que essa professora alfabetizadora, Ana Paula, realiza cotidianamente com as crianças - alguns caminhos percorridos por ela ao tornar-se pesquisadora da própria prática e como a partilha de suas experiências cotidianas pode (ou não) contribuir para visibilização de práticas alfabetizadoras

¹⁰ Grifos meus.

originadas nos/dos/com os cotidianos escolares.

Não obstante sua trajetória como estudante, Ana Paula vem ampliando a busca cotidiana por uma prática pedagógica mais dialógica, motivo pelo qual optei por acompanhar o trabalho realizado, semanalmente, na sala de aula desta professora. Por quase um ano, estive presente na sala de aula *vendoouvindosentindo* aquele cotidiano. E esse processo de investigar o cotidiano, no cotidiano, com o cotidiano, possibilitou que minhas questões de estudo fossem ressignificadas a cada nova leitura, a cada orientação, a cada nova discussão, a cada nova situação experienciada com a turma. Destaco, também, que novos e múltiplos sentidos foram sendo atribuídos a estas ressignificações quando, no final do ano de 2009, assumi uma matrícula na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, como professora alfabetizadora.

Nesse momento, o que lia, nos textos de Jorge Larrosa, ganha(va), também, outros sentidos. Ele nos diz:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24)

Para que o experienciado na sala de aula, junto com as crianças e com a professora, pudesse se tornar uma experiência, como nos fala Jorge Larrosa, foi necessário tempo, olhos, ouvidos e coração abertos para *verouvirsentir* as situações que se apresentavam. Ao assumir a regência de uma turma, o vivenciado com aquele grupo ganhou múltiplos outros sentidos, fazendo do vivido no trabalho de campo uma experiência cada vez mais significativa, pois muito do experienciado ao lado de Ana Paula e das crianças ajudava-me no trabalho desenvolvido com a turma que acabara de assumir.

Então, a afirmação de Santos (2007), de que *todo conhecimento é auto-conhecimento*, encarnava-se em mim. Desse modo, pude constatar que *a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca* (LARROSA, 2002, p. 21).

Quando assumi a regência de uma turma, havia “terminado” o trabalho de campo desta pesquisa. O desafio de iniciar o trabalho com uma turma do 2º ano do Ensino

Fundamental fez com que eu retornasse às anotações feitas em meu caderno de campo. A partir do experienciado na sala de aula pesquisada, pude buscar pistas para construir minhas próprias práticas alfabetizadoras.

Uma das experiências vivenciadas na escola onde trabalho revela o processo vivenciado por mim como professora *alfabetizadora-pesquisadora*. Certo dia, a coordenadora pedagógica chamou-me em sua sala dizendo que uma empresa de ônibus havia oferecido um passeio para cinquenta crianças, para elas irem até o pátio da referida empresa e conhecerem o seu funcionamento. O número ofertado, entretanto, não contemplaria todas as crianças e jovens da escola, já que esta atende turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental (cerca de 900 estudantes). A coordenadora sugeriu, portanto, enviarmos apenas as crianças com conceito MB¹¹. Dos trinta estudantes que integravam a minha turma, apenas três crianças possuíam esse conceito.

Logo após a conversa com a coordenadora, refleti que seria uma grande injustiça enviar somente três crianças. Por mim, não encaminharia nenhuma delas, pois acreditava que os conceitos não deveriam ser utilizados como critérios determinantes para deliberar sobre quais estudantes deviam ou não passear. Mesmo não concordando com a decisão adotada pela coordenação, ao selecionar os estudantes que participariam do passeio, contribuí para a exclusão dos demais, pois, como tem nos alertado Esteban (2008): *sem embargo, seleção implica exclusão, palavra não dita, cuja presença silenciosa fratura o discurso da escola e sobre a escola* (p.75).

Sem argumentar a decisão adotada pela coordenadora, entrei em sala e comuniquei às três meninas, com conceito MB, que fariam um passeio no dia seguinte, em meio aos questionamentos feitos pelas outras crianças. Muitos demonstraram enorme frustração. Sem problematizar a situação com a turma ou com a coordenação, somente as três crianças foram ao passeio.

Apesar do enorme desconforto mediante a situação, não argumentei com a coordenadora. Por que não problematizei a situação com as crianças? Naquele momento, diversas *táticas desviacionistas* (CERTEAU, 2003) poderiam ter sido utilizadas por mim, mas optei por simplesmente cumprir o determinado, sem enfrentar as questões que tanto me incomodavam.

Ao refletir sobre esse acontecimento, questionamentos construídos no decorrer da pesquisa, somados ao cotidiano da sala de aula onde trabalho, me ajuda(ra)m a

¹¹ Na Secretaria de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro, atualmente, os conceitos são organizados em: MB- Muito bom (80 a 100), B- bom (70 a 80), R- regular (50 a 69) e I- insuficiente (0 a 49).

compreender que o *vistoouvidosentido* na pesquisa de campo é muito mais complexo do que imaginei inicialmente. Percebi que a tomada de decisões não é simples, fazendo com que indagações se tornassem constantes, também nas minhas práticas cotidianas.

Depois de passado o episódio, através da convivência diária e das conversas constantes com meus/minhas alunos/as, percebi que circulavam pouco pela cidade, permanecendo muitas vezes circunscritos ao bairro onde moram¹² e às suas poucas opções de lazer. Logo, me dei conta de que, embora este passeio (visita à garagem) possa parecer desinteressante para algumas pessoas, talvez fosse de grande valia para eles/as, sobretudo tendo em vista o fato de alguns pais e/ou tios daquelas crianças trabalharem em empresas de ônibus como cobradores e/ou motoristas. Seria uma oportunidade de conhecerem algo que faz parte de suas vidas.

Experiências como essa foram me desestabilizando, e, hoje, *vejoouçosinto* situações experienciadas no cotidiano da sala de aula pesquisada de outro lugar. Conforme aprendido com Leonardo Boff (1998), *todo ponto de vista é a vista de um ponto*. Neste momento, *vejoouçosinto* como professora alfabetizadora que enfrenta diariamente desafios de alfabetizar crianças de classes populares. É este o lugar de onde falo; é dele que busco compreender as práticas alfabetizadoras construídas pela professora Ana Paula e os estudantes com os quais trabalha.

Nesse sentido, busco me aproximar e compreender múltiplas relações *praticadasvivas* na sala de aula, no cotidiano pesquisado: professora/crianças, crianças/crianças, professora/pesquisadora, pesquisadora/crianças. Ademais, me pergunto: relações mais democráticas, vivenciadas com essas crianças, interferem na prática alfabetizadora? Como? As práticas alfabetizadoras construídas por esse grupo caminham no sentido de tornarem-se mais emancipatórias?

São essas as questões que alimentam a ação investigativa, aqui apresentada...

¹² A maior parte dos estudantes da E. M. José Eduardo de Macedo Soares, local onde trabalho moram na comunidade da Cachoeirinha, no bairro Lins de Vasconcelos.

II - (ALGUNS) CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.
José Saramago.

No intuito de apresentar e refletir sobre os caminhos teórico-metodológicos aqui percorridos recorro às palavras de Saramago (2010) em seu *Ensaio sobre a cegueira*. Conforme aludido anteriormente, uma das inquietações que move(ra)m esta ação investigativa, consiste no fato de eu acreditar (por conta da minha trajetória como estudante e através de leituras e discussões realizadas) que nos cotidianos escolares existem potencialidades que vêm sendo negadas e/ou tornadas ausentes na maioria dos discursos sobre a escola.

Uma cegueira vem sendo construída e legitimada. Através da construção desta cegueira, conhecimentos produzidos e muito do que acontece de bom, de interessante, de fértil, no cotidiano escolar, muitas vezes, não é enxergado.

A fim de aproximar-me um pouco deste cotidiano em suas particularidades e realizar uma pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares torna-se indispensável olhar para ver e ao ver, reparar nas minúcias emaranhadas neste cotidiano. Posso afirmar que esta tarefa apesar de aparentemente simples, têm se mostrado bastante complexa e até mesmo difícil.

Por que reparar nas minúcias e nas entrelinhas das tramas nos/dos/com os cotidianos escolares pode ser uma tarefa difícil? Encarando este questionamento, penso ser necessário considerarmos a importância conferida à visão, no paradigma cientificista moderno no qual fomos educados e formados.

Enfrentando a questão paradigmática, de acordo com a perspectiva cientificista, o sentido da visão constituiu-se como privilegiado na construção e produção de conhecimentos científicos. Dentro deste panorama tornou-se imprescindível *ver para crer*. Por conta disto, instrumentos como a lupa e o microscópio, tornaram-se símbolos dos cientistas modernos e da proclamada precisão, confiabilidade e infalibilidade de seus estudos. Enquanto isso, nas ciências sociais, a observação postulada como neutra adquiriu bastante importância ao ser utilizada como ferramenta de pesquisa.

Esta primazia da visão em detrimento dos outros sentidos ganhou força no seio do paradigma científico moderno. Dito isto, podemos compreender melhor os desafios com os quais nos deparamos ao tentarmos reparar em minúcias ao pesquisarmos nos/dos/com os cotidianos escolares.

Podemos utilizar a visão, mas devemos também lançar mão de múltiplos sentidos ao desenvolvermos uma ação investigativa voltada para o que ocorre na cotidianidade da escola. A utilização de outros sentidos como metodologia de pesquisa tornou-se possível por conta de estarmos vivenciando um momento denominado de *transição paradigmática* por Boaventura de Sousa Santos (2007).

Desenvolver uma pesquisa nestas circunstâncias de transição é uma tarefa árdua que exige do pesquisador cada vez mais atenção e sensibilidade ao cotidiano estudado. Não devemos cultivar a crença na possibilidade de apreensão do real. Não podemos acreditar somente no que nossos olhos vêem. Isto acontece pois o universo pesquisado, por ser multifacetado, ambivalente e complexo, não se deixa desvendar por inteiro. Existem vários 'reais' ao invés de um único.

O paradigma científico moderno constituído por uma *razão indolente, preguiçosa que se considera única, exclusiva* (SANTOS, 2007, p. 25), está em crise. A *razão indolente* mencionada por Boaventura Santos é composta por quatro tipos de razão, a saber: i) *Razão arrogante*- considera-se incondicionalmente livre; ii) *Razão impotente*- acredita que não pode fazer nada contra algo concebido em seu exterior; iii) *Razão metonímica*- reivindica ser reconhecida como única forma de racionalidade; iv) *Razão proléptica*- não pensa o futuro pois acredita saber tudo sobre ele. Esta crise interfere em nossas pesquisas já que fomos formados no seio deste paradigma, sendo introjetados em nós, alguns princípios teóricos sobre o que é ciência e produção de conhecimentos. Alguns desses pressupostos tais como a objetividade, neutralidade e superioridade do conhecimento científico têm sido revistos com maior ênfase após a instalação desta crise.

Crise que se inicia, segundo esse autor, com o desenvolvimento do pilar do Mercado em detrimento dos pilares do Estado e da Comunidade. Boaventura Santos define a organização dos pilares modernos da seguinte forma: *Pilar da Regulação* → princípios: *Estado, mercado e comunidade. Pilar da Emancipação* → princípios: *Racionalidade estético expressiva, racionalidade cognitiva e racionalidade moral-prática.*

Na modernidade, a emancipação foi reduzida à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e a regulação moderna foi reduzida ao princípio do mercado, a conversão da ciência na principal força produtiva constituiu as condições determinantes para que a emancipação moderna se rendesse à regulação moderna.

Após o surgimento e avanço dos processos de industrialização e a eclosão do consumismo através do capitalismo, o Pilar da Regulação desenvolveu-se de forma desequilibrada e voltada para o princípio do Mercado. Ainda segundo o autor, através da

absorção do Pilar da Emancipação pelo Pilar da Regulação neutralizam-se as possibilidades de uma transformação social profunda. Podemos compreender melhor, nas palavras de Boaventura,

A absorção da emancipação pela regulação- fruto da hipercientificação da emancipação combinada com a hipermercadorização da regulação-, neutralizou eficazmente os receios outrora associados à perspectiva de uma transformação social profunda e de futuros alternativos. (SANTOS, 2007, p.57)

Por conta da diminuição das possibilidades de uma profunda transformação social e de futuros alternativos, esta crise tornou-se propícia para nos questionarmos e refletirmos sobre os diversos usos do conhecimento científico, que sob a alegação de progresso, vem destruindo a natureza e a humanidade e transformando diferenças em desigualdades. O referido modelo de racionalidade se constitui adotando um modelo global, totalitário que não aceita (ou aceita com muitas ressalvas...) qualquer forma de conhecimento que não se pautar sob seus princípios e regras metodológicas. Sabendo disso torna-se importante salientar que a matemática ocupa um lugar central na ciência moderna, de modo que conhecer para este paradigma, significa **quantificar, medir e mensurar**.

A construção do conhecimento científico moderno se pauta na possibilidade de observação e experimentação, quantificação, generalização e redução da complexidade dos fenômenos. Segundo a lógica deste paradigma acredita-se na capacidade de se estabelecer separação e neutralidade na relação entre 'sujeito' e 'objeto' de estudo. Quanto maior for a possibilidade de quantificar, mais rigoroso é considerado o conhecimento. *O que não é quantificável é cientificamente irrelevante.* (Idem, 2007, p.63). Neste sentido, a ordem ganha primazia sobre o caos, a previsibilidade sobre a imprevisibilidade e a simplificação sobre a complexificação, acreditando-se na facilidade de controle dos fenômenos (inclusive, os fenômenos sociais).

Após entender melhor em que pilares se funda a ciência moderna, e saber em que condições se instalou a crise deste paradigma, me questiono: *em que o entendimento acerca destes pilares e da transição paradigmática, pode (ou não) contribuir para compreensão de cegueiras construídas em torno da escola e de seu cotidiano?*

No intuito de buscar respostas para esta indagação, **cabe salientar que o paradigma da modernidade em seu cerne comporta duas formas predominantes de conhecimento que Boaventura Santos (2007) aponta como principais: O conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação.** Cada uma destas duas formas de

conhecimento transitam de um estado considerado de ignorância para um estado considerado de saber.

■ **Conhecimento-emancipação - Estado de ignorância: *Colonialismo* → Estado de saber: *Solidariedade*.**

■ **Conhecimento-regulação - Estado de ignorância: *Caos* → Estado de saber: *Ordem*.**

Postula-se que dentro da lógica moderna deve haver uma relação harmônica entre estes tipos de conhecimentos, mas não é o que acontece, como nos demonstra Boaventura,

(...) o conhecimento-regulação conquistou a primazia sobre o conhecimento-emancipação: a ordem transformou-se na forma hegemônica de saber e o caos na forma hegemônica de ignorância. Este desequilíbrio a favor do conhecimento-regulação permitiu a este último recodificar nos seus próprios termos o conhecimento-emancipação. Assim, o estado de saber no conhecimento-emancipação passou de estado de ignorância no conhecimento-regulação (a solidariedade foi recodificada como caos)¹³ e, inversamente, a ignorância no conhecimento-emancipação passou a estado de saber no conhecimento-regulação (o colonialismo foi recodificado como ordem). (SANTOS, 2007, p.79)

O colonialismo, recodificado como ordem, torna-se um estado de saber valorizado e perseguido pela modernidade. Aquilo que não se enquadra neste modelo passa a ser reconhecido como não-saber. O que passa a vigorar após a primazia do conhecimento-regulação é o estado de ignorância do conhecimento-emancipação: o colonialismo.

Dito isto, podemos compreender melhor a construção de cegueiras com relação ao cotidiano escolar. Saberes docentes, saberes discentes e muito da multiplicidade cotidiana foram colonizados e, por consequência, desqualificados num contexto que busca a ordem e a normatização. Ao desqualificar os saberes e fazeres produzidos e cunhados no miúdo do cotidiano escolar legitima-se, mais uma vez, o discurso que postula a ideia de que a escola não é local de produção de conhecimentos.

Dentro deste contexto, os saberes das professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental não são enxergados como saberes, já que na concepção moderna e cientificista a produção de conhecimentos tem na Universidade seu *locus* privilegiado, pois, de acordo com esta perspectiva cabe aos acadêmicos criar teorias e metodologias para serem aplicadas pelas professoras dos anos iniciais.

Consequentemente, muito dos saberes produzidos no cotidiano escolar, por professoras e estudantes vem sendo invisibilizado, contribuindo ainda mais para a

¹³Grifos meus.

construção desta cegueira que diversas vezes impede que enxerguemos o que há de potencialidade emancipatória no cotidiano escolar.

Por conta disto existe a urgência do desequilíbrio entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação em favor da emancipação. Vislumbrando esta possibilidade, é preciso valorizar a solidariedade e o caos como formas de saber conforme afirma Boaventura Santos,

A aceitação e a revalorização do caos é, pois, uma das duas estratégias epistemológicas que tornam possível desequilibrar o conhecimento a favor da emancipação. A segunda estratégia consiste, como referi, em revalorizar a solidariedade como forma de saber. Estas duas estratégias estão de tal forma ligadas que nenhuma delas é eficaz sem a outra. A solidariedade é uma forma específica de saber que se conquista sobre o colonialismo. O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objecto.¹⁴ A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. A ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório. (SANTOS, 2007, p.81)

Por compreender a urgência de desequilibrarmos o conhecimento a favor da emancipação através da solidariedade como forma específica de saber que se sobrepõe ao colonialismo, reafirmo a opção feita por mim, ao eleger a sala de aula da professora Ana Paula e da turma 101 como *locus* privilegiado deste estudo. Conforme disse anteriormente, essa professora persegue há bastante tempo uma prática mais dialógica e mais solidária e por conta disto, acredito que essas práticas alfabetizadoras mais dialógicas e solidárias possam contribuir para esse desequilíbrio do conhecimento a favor da emancipação.

Confio nas potencialidades do cotidiano e de seus sujeitos praticantes, por isso, defendo que para entender melhor o que acontece no cotidiano da sala de aula pesquisada, não posso dirigir a ele apenas um olhar distante. Preciso vivenciá-lo para tentar aproximar-me de diversas lógicas que o permeiam.

Assumo, através do trabalho com a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, a impossibilidade de quantificar e controlar o que investigo e vivencio com a professora e crianças, no cotidiano da sala de aula. A previsibilidade dá lugar à imprevisibilidade. O distanciamento dá lugar à aproximação através do mergulho na realidade investigada ao invés de uma observação postulada como neutra. É impossível controlar o que acontece no cotidiano escolar. Por isso a necessidade de assumir uma postura investigativa

¹⁴ Grifos meus.

referendada por outros pressupostos teórico-epistemológicos.

De acordo com a lógica cientificista as professoras (especialmente as que atuam nas séries iniciais do Ensino fundamental) são vistas como executoras do pensamento por outrem (especialmente os pesquisadores oriundos da Universidade). Através de um pensamento dicotômico, que põe em lados opostos a teoria (associada aos pesquisadores) e a prática (associada às professoras), o pensamento positivista, muitas vezes, não reconhece conhecimentos produzidos no cotidiano escolar pelas professoras alfabetizadoras. Pérez Gómez me ajuda a compreender esta lógica ao afirmar que:

Segundo o modelo de racionalidade técnica, a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos derivados da investigação. (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 96)

Ao contrário do preconizado por esta lógica, este estudo busca compreender a professora alfabetizadora enquanto produtora de conhecimentos através de suas práticas cotidianas. Como *praticante* do cotidiano escolar, a professora faz *usos* (CERTEAU, 2003) das teorias ao invés de estabelecer com elas uma mera relação de passividade, criando redes em função do modo como experiencia este cotidiano.

*A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde **outra** produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas **maneiras de empregar**¹⁵ os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (Idem)*

Embora a lógica cientificista moderna valorize majoritariamente as produções advindas das pesquisas realizadas na Universidade como conhecimento legítimo, e de muitas teorias serem impostas para as professoras como se fossem a única 'salvação' da escola, essas professoras que não as produzem, manipulam estas teorias sem necessariamente abandoná-las.

Na tentativa de pensar melhor questões referentes ao cotidiano e, principalmente, ao cotidiano escolar, dialogo com Michel de Certeau, pois a “teoria” das práticas cotidianas com a qual trabalha me ajuda a perceber e melhor compreender o dinamismo das práticas das professoras nos/dos/com os cotidianos escolares, seu potencial transformador e as experiências emancipatórias existentes na escola. É preciso trazer à tona essas experiências investigando seus modos de produção e existência. Venho

¹⁵ Grifos do autor.

também, ao longo da tessitura desse estudo, dialogando com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, utilizando a sua Sociologia das Ausências (Santos, 2008). Apesar de suas reflexões não serem direcionadas especificamente para o campo educacional busco, auxiliada por outros autores¹⁶ entender como saberes docentes vêm sendo invisibilizados.

As reflexões de Santos acerca da Sociologia das Ausências e das Emergências surgem como resultados da pesquisa: ***A Reinvenção da Emancipação Social*** que tem como principal objetivo *determinar em que medida a globalização alternativa está a ser produzida a partir de baixo e quais são suas possibilidades e limites.* (SANTOS, 2008, p.93). Investigar movimentos e práticas contra-hegemônicos gestados nas salas de aula, no dia-a-dia da escola pode, do meu ponto de vista, contribuir para o entendimento do que o autor denomina “globalização alternativa” com relação aos processos educativos.

Segundo Santos (2008) muita experiência social vem sendo desperdiçada e, a partir desse desperdício, são geradas ideias fatalistas que postulam uma falta de alternativa ao que está posto nos dias de hoje. O desperdício de experiências sociais contribui para o cultivo de sentimentos como os de conformação e imobilismo. A desvalorização e o não (re)conhecimento da prática docente cotidiana desperdiça experiências. A quem interessa esse desperdício?

Por trás de uma realidade generalizada e generalizante onde as professoras são constantemente desqualificadas e crianças vistas como portadoras de ‘dificuldades’ de aprendizagem, existe um cotidiano repleto de práticas e latências emancipatórias. **Visibilizar experiências e saberes docentes** exige pensarmos em outras formas de construir conhecimento. Boaventura de Sousa Santos aponta para a necessidade e urgência de:

(...) tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. No fim de contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas. (SANTOS, 2008, p.94).

A proposta feita pelo autor é a **expansão do presente** através da Sociologia das Ausências acompanhada por uma **contração do futuro** através da Sociologia das Emergências. Por isso,

enquanto a dilatação do presente é obtida através da sociologia das ausências, a contração do futuro é obtida através da sociologia das emergências. A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada)

¹⁶ Especialmente, o estudo de OLIVEIRA, 2008.

por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo através das actividades de cuidado. (Idem, p.116)

Ao invés de considerarmos o presente como um *espaçotempo* que já está dado e depositarmos esperanças no futuro, compreendido como sendo inesgotável, devemos investir no presente. Dentro desta perspectiva, torna-se importante não mais projetar a melhoria da educação para um futuro distante e começar a dar visibilidade às práticas que acontecem no presente multifacetado dos cotidianos escolares.

No sentido de contribuir para essa expansão do presente, para além do status de meras executoras, conferido às professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, é preciso tornar visível conhecimentos produzidos por esses “sujeitos praticantes” (CERTEAU, 2003) do cotidiano escolar.

Para isso, é necessário atenção aos cinco modos de produção de não-existência apontados por Santos (2008): 1) *monocultura do saber e do rigor do saber*, 2) *monocultura do tempo linear*, 3) *lógica da classificação social*, 4) *lógica da escala dominante* 5) *lógica produtivista*. Os cinco modos de produção de não-existência nos ajuda na compreensão de que

não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são vários as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. (SANTOS, 2008, p. 102)

Concordando com o autor, no que diz respeito à produção de não-existência, percebo a escola como essa entidade de quem ele nos fala. Entidade que vem sendo desqualificada de muitos modos, mas, principalmente, através da desqualificação de professores e estudantes e do que é produzido em seu cotidiano.

Por conta disso, percebo a importância de salientar que para Boaventura, na perspectiva da monocultura do saber formal, tudo o que não é reconhecido pelo cânone da ciência moderna é declarado como inexistente enquanto saber. Essa inexistência como saber vem contribuindo para a invisibilização de muitas práticas pedagógicas emancipatórias produzidas no chão da escola.

De acordo com essa perspectiva, as professoras são vistas a partir da lógica da monocultura do saber formal e assim compreendidas como as que não possuem e não produzem saberes próprios. São vistas como meras executoras, dependentes de determinações ou fórmulas advindas dos gabinetes. Reiterando o que já foi dito, o não

reconhecimento da produção de saberes no cotidiano escolar contribui para a desqualificação profissional dessas professoras, especialmente quando se acredita que através de boas metodologias, bons materiais didáticos e treinamento adequado seja possível alfabetizar todos os estudantes sem levar em conta a complexidade encontrada nas diversas salas de aula. **Com isto, existe uma tentativa de invisibilizar e descredibilizar saberes e fazeres docentes.**

Consonante com a lógica da monocultura do tempo linear pode-se pensar um pouco sobre os processos vividos no período da alfabetização, que particularmente interessa a essa ação investigativa. Em grande parte dos métodos e concepções de alfabetização pautados em lógicas mecanicistas, as ideias de progresso e desenvolvimento linear estão presentes durante quase todo tempo. Dentro desta lógica a criança é entendida como aquele que não sabe e que passará a saber, assim que for submetida à educação escolar. De acordo com essa perspectiva não cabe o entendimento de que as crianças têm saberes e ainda não saberes e que a construção do conhecimento é um processo complexo que foge à linearidade do tempo. Através deste modo de conceber o aprendizado, formas outras de ensinar a ler e a escrever que entendam o tempo em sua complexidade e multiplicidade são concebidas como inexistentes. A lógica da escala dominante se manifesta através do que é considerado universal e global. Tudo aquilo que precisa ser entendido e analisado de acordo com um determinado contexto acaba se tornando particular, ou seja, uma exceção.

A lógica produtivista se assenta na monocultura dos critérios de produtividade capitalista. Podemos perceber como esta lógica vem interferindo na educação quando pensamos que cada vez mais diversas secretarias de educação investem em treinamentos para professores como forma de atingir a produtividade e o chamado 'salto de qualidade'. No caso específico dos docentes, essa lógica produz a inexistência através da desqualificação profissional. As cinco formas de não-existência citadas são produzidas pela *razão metonímica*, que é *obcecada pela idéia de totalidade sob a forma da ordem. Não há compreensão nem acção que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõe* (SANTOS, 2008, p.97). Neste sentido, no que concerne à relação todo/parte, recorro ao pensamento de Edgar Morin que me ajuda a compreender que:

O conhecimento não se interrompe. Conhecemos as partes que permitem conhecer melhor o todo, mas o todo permite novamente conhecer melhor as partes. Nesse tipo de conhecimento, o conhecimento tem um ponto de partida quando ele se coloca em movimento, mas não há fim. (MORIN,

Diferente da razão metonímica que fundada na ideia de totalidade produz as cinco formas de não-existência citadas por Boaventura de Sousa Santos, nesta ação investigativa, o todo não tem primazia sobre as partes. Como aponta Morin (2009), o conhecimento das partes nos permite conhecer melhor o todo e o conhecimento do todo é valioso para que possamos compreender melhor as partes. Neste processo complexo e infinito, a sala de aula, em suas singularidades, é percebida como importante para a compreensão do todo concernente à atual situação educacional do país.

Dito isto, após conhecer melhor as formas de invisibilização e com o intuito de praticar uma *sociologia das ausências* através desta ação investigativa, cabe ressaltar que esta sociologia **substitui monoculturas por ecologias**. Boaventura Santos (2008) organiza as ecologias da seguinte maneira:

- *Ecologia de saberes*- se contrapõe à monocultura do saber;
- *Ecologia das temporalidades*- se contrapõe à monocultura do tempo linear;
- *Ecologia dos reconhecimentos*- se contrapõe à lógica da classificação social;
- *Ecologia das trans-escalas*- se contrapõe à lógica da escala global;
- *Ecologia das produtividades*- se contrapõe à lógica produtivista.

Conhecendo o que Boaventura Santos denomina por ecologias e em que essas ecologias se contrapõem às monoculturas, e reafirmando a urgência do conhecimento se desequilibrar em favor da emancipação, **o trabalho de campo realizado, nesta ação investigativa busca nas práticas cotidianas construídas na sala de aula da turma 101 em que essas práticas se aproximam (ou não) das ecologias e se distanciam (ou não) das monoculturas**.

Utilizando como parâmetro a *ecologia dos saberes*, busco na análise das situações vivenciadas no/com o campo, pensar e discutir sobre as relações estabelecidas entre esta professora alfabetizadora e sua relação com alguns professores da universidade e como estas relações se dão em ambientes de formação (com)partilhada, como se relacionam (ou não) os saberes construídos nas práticas cotidianas com o conhecimento científico e como são (ou não) reconhecidos e validados os saberes dos estudantes. Isto porque a *ecologia dos saberes* confronta a lógica da monocultura dos saberes com a identificação de outros saberes e outros critérios de rigor vigentes nas práticas sociais (SANTOS, 2008).

Através da *ecologia das temporalidades* que confronta a lógica da monocultura do

tempo linear, onde esta é compreendida como sendo apenas uma entre muitas concepções de tempo, pretendo discutir e refletir sobre os tempos na sala de aula, os tempos das aprendizagens, o tempo linear na alfabetização, a existência (ou não) de perda de tempo nas práticas cotidianas e como construí (auxiliada pelo cotidiano pesquisado) novas relações temporais com a turma com a qual trabalhei, tomando como base o experienciado no/com o cotidiano investigado. Tudo isto por acreditar que

(...) diferentes culturas criam diferentes comunidades temporais: algumas controlam o tempo, algumas são monocrônicas, outras, policrônicas; algumas centram-se no tempo mínimo necessário para preencher o tempo; algumas privilegiam o tempo-horário, outras, o tempo-acontecimento, subscrevendo desta forma diferentes concepções de pontualidade; algumas valorizam a continuidade, outras a descontinuidade; para algumas o tempo é reversível, para outras, é irreversível, algumas incluem-se numa progressão linear, outras numa progressão não-linear. (SANTOS, 2008, p.109)

Portanto, pretendo analisar de que maneira o tempo é vivenciado na sala de aula estudada, de acordo com múltiplas maneiras de encarar o tempo e as temporalidades.

Sabendo que a *ecologia dos reconhecimentos* que se contrapõe à lógica da classificação social e que esta age através da desqualificação dos agentes de determinadas práticas sociais (neste caso, agentes das práticas educativas), desqualificando em primeiro lugar os agentes e em seguida suas práticas e saberes, busco nas práticas alfabetizadoras investigadas o que nelas há (ou não) de relações recíprocas e cheias de reconhecimento do outro. Isto por acreditar que *(...) ao alargar o círculo da reciprocidade- o círculo das diferenças iguais- a ecologia dos reconhecimentos cria novas exigências de inteligibilidade recíproca* (Idem, p. 111)

Contrapondo-se à lógica do universalismo abstrato e da escola global, utilizo da *ecologia das trans-escalas* para buscar no cotidiano investigado (local) o que nele há de potencial compreendendo o que ocorre cotidianamente nas salas de aula como um movimento global alternativo à globalização hegemônica.

Contribuindo para reflexão acerca do que pode ser (ou não) produtividade no cotidiano escolar, no que dá (ou não) resultados, utilizarei a *ecologia das produtividades* que se contrapõe à lógica produtivista buscando outras concepções de produção e produtividade.

Nessa perspectiva, no que se refere à pesquisa, por mim realizada só é possível falar e pensar sobre práticas alfabetizadoras realizadas pela professora Ana Paula por ter compartilhado momentos dessas práticas, em sala de aula, com ela e as crianças.

Nilda Alves (2002) enfatiza a necessidade de nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, do pesquisador sentir a realidade pesquisada ao invés de olhá-la com distanciamento. Entrar em sala de aula significa sentir o que lá acontece, interferindo e deixando que os fatos interfiram em mim. O sentimento, que a partir de um posicionamento baseado nos procedimentos da pesquisa científica moderna deveria ficar fora do ambiente de pesquisa, é assumido e percebido como imprescindível para a percepção do que ocorre no cotidiano escolar. Trata-se de:

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (Idem, 2002, p.17)

Não basta estar presente na sala de aula. É preciso sentir o sol que entra pelas janelas da sala, sentir o carinho das crianças, ouvir o burburinho que invade o pátio na hora do recreio... Tudo isso me ajuda a compreender como se estabelecem as relações no cotidiano pesquisado.

Através da imersão na realidade investigada, não posso querer comprovar hipóteses de estudo. Ao iniciar a pesquisa de campo, tinha questões que norteavam as visitas à sala de aula, mas que, com o passar do tempo foram sendo resignificadas e/ou abandonadas. Os caminhos foram sendo traçados através do vivenciado e experienciado, pois, em muitos momentos, a imprevisibilidade pode mudar os rumos que estavam traçados, e esses momentos devem ser levados em conta, ao invés de serem ignorados. Para lidar com uma realidade tão complexa, não é possível dividir para analisar, como aponta Alves (Idem, p.25): (...) *ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos etc.*

Outro movimento aprendido com a autora e que se faz presente neste estudo é: *beber em todas as fontes*. Ao contrário do que nos foi ensinado, no paradigma científico moderno, onde a visão é privilegiada em detrimento dos outros sentidos, devemos buscar múltiplos sentidos, caminhos, regras e fontes:

Isto significa a ampliação e a complexificação do que vamos considerar fonte de conhecimento. Para além daquilo que pode ser agrupado e contado (no sentido de numerado), como antes aprendemos, vai interessar aquilo que é "contado" (pela voz que diz) pela memória: o caso acontecido que parece único (e que por isto o é) a quem o "conta"; o documento (caderno de planejamento, caderno de aluno, prova ou exercício dado ou feito etc.) raro porque guardado quando tantos iguais foram jogados fora

porque “não eram importantes” e sobre a qual se “conta” uma história diferente, dependendo do trecho que se considera; a fotografia que emociona, a cada vez que é ausentas e da situação que mostra ou daquela que “faz lembrar”. (Idem, 2002, p.27)

O que uma criança me fala enquanto estou sentada ao seu lado na sala de aula, é fonte. Por isso a importância de bebermos em todas as fontes. O que se cria através dos diferentes usos feitos pelos *praticantes* (CERTEAU, 2003) deste cotidiano? Ver, ouvir, sentir, compreender esses diferentes modos é um desafio para o pesquisador. Desafio que precisa ser enfrentado...

Além do observado e experienciado em sala de aula, com a professora e as crianças, acompanhei Ana Paula em espaços de formação docente - no FALE¹⁷, já citado anteriormente e no GEPPAN (Grupo de estudos e pesquisas das professoras alfabetizadoras narradoras).

É importante dizer que o GEPPAN foi formado originalmente por professoras alfabetizadoras que, após a conclusão de um curso de pós graduação realizado na UFF (Alfabetização das Crianças das Classes Populares), solicitaram à professora Carmen Sanches encontros com o objetivo de refletir e compartilhar suas práticas docentes. Hoje, o grupo é composto por professoras/es alfabetizadoras/es, bolsistas de iniciação científica e estudantes do mestrado/UniRio, que se reúnem, na parte da tarde, após o encontro do FALE. Tanto no FALE, como no GEPPAN, os questionamentos relacionados à escola são feitos por professoras alfabetizadoras em diálogo com professores e professoras que atuam na universidade, confirmando o que nos falam Prado e Cunha,

Importante destacar que esse diálogo e/ou aproximação depende, necessariamente, de uma rede de interlocutores e que somente um projeto de co-formação solidária entre os/as professores/as pode potencializar uma formação no contexto da escola que seja orientada pela interrogação no/ sobre e com o cotidiano capaz de gerar práticas orientadas para teorias e teorias produzidas e forjadas em práticas refletidas. (PRADO e CUNHA, 2008, p. 95)

Este estudo se desenvolve na perspectiva de valorização e legitimação da voz da professora alfabetizadora. A relação horizontal estabelecida entre pesquisadora e professora contribui para que Ana Paula se sinta autorizada a compartilhar suas narrativas comigo e nos demais espaços de formação docente dos quais participa há alguns anos.

Un cierto sentido de la igualdad entre los participantes es particularmente importante en la investigación narrativa. No obstante, en la relación entre el investigador y el practicante (en la que durante mucho tiempo se há

¹⁷ Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita, que acontece aos sábados, pela manhã na UniRio.

mantenido en silencio a los practicantes, utilizados como meros objetos de estudio), nos encontramos con un dilema. Los practicantes se han visto a sí mismos sin una voz propia en el proceso de investigación, y muchas veces han encontrado difícil el sentirse animados y autorizados para contar sus historias. Se les ha hecho sentir desiguales, inferiores. (CONNELLY y CLANDININ, 1995, p.20)

Partindo do aprendido com os autores, a relação estabelecida entre pesquisadora e professora alfabetizadora se estabelece horizontalizada, momento em que a pesquisadora e professora aprende a partir das experiências (com)partilhadas.

Num contexto de formação continuada/auto-formação, o mergulho nas narrativas docentes e o compartilhamento destas com outras professoras, possibilita que estas também possam refletir sobre suas práticas e talvez vislumbrarem alguns caminhos para os seus próprios questionamentos, sem ser uma receita, mas um fio a ser tecido rumo ao conhecimento e para o auto-conhecimento como acontece no FALE, por exemplo. Através da minha participação no FALE e no GEPPAN e da participação de Ana Paula no FALE, no GEPPAN e nos Centros de Estudos ocorridos na escola onde trabalha, me ajudam a compreender a grande rede de formação que vai sendo tecida nestes múltiplos espaços onde as vozes dos *sujeitos ordinários* (CERTEAU, 2003) são reconhecidas e legitimadas.

Neste contexto, as narrativas da professora alfabetizadora ganham importância, pois através das *artes de dizer*, vão sendo criadas diversas *artes de fazer* e *artes de pensar* (Idem). Ao compartilhar suas práticas a professora cria novas formas de pensar e novas formas de agir cotidianamente. Ao organizar a fala e narrar suas práticas docentes para outras professoras, a professora alfabetizadora percorre o caminho *prácticateoriaprática*, criando assim, conhecimentos ao agir no campo das táticas: "(...)as táticas formam *um campo de operações dentro do qual se desenvolve também a produção de teoria.*"¹⁸ (Idem, p.152). Ouvir o que a professora Ana Paula narra nestes contextos me ajuda a compreender os modos como age na sala de aula e como são construídas cotidianamente suas práticas alfabetizadoras.

Para além das narrativas da professora no FALE, trago também fotografias da sala de aula e anotações do caderno de campo. Todas essas 'fontes de pesquisa', são utilizadas com o intuito de me aproximar um pouco mais da complexidade constitutiva da realidade estudada. A sensibilidade, os olhos e ouvidos atentos tornam-se instrumentos de pesquisa indispensáveis.

Faço uso do que Ferraço (2002) denomina *metodologia efêmera*. Este processo

¹⁸Grifos do autor.

tem reafirmado em mim a crença de que o cotidiano escolar vai muito além da realidade fatalista e pouco otimista que nos é constantemente apresentada.

Esta é a razão de nosso otimismo metodológico. Investimos no cotidiano porque é lá que está a ciência de nossa metodologia de estudo. Uma essência pulverizada em artimanhas e táticas. Disseminada em movimentos caóticos. Semeada em ações e relações fatuais. Uma essência produzida pelos tempos subjetivos. Que pulsa com fios invisíveis nas redes de representações efêmeras. Que corrói de modo sorrateiro. Que subverte localmente e produz novas formas de apropriação do tempo e do espaço. (FERRAÇO, 2002, p.102)

Compreendo que essas subversões ocorrem silenciosamente em muitas salas de aula e afetam e ajudam a transformar a realidade que temos hoje como sendo a única realidade possível quando falamos de alfabetização e práticas alfabetizadoras emancipatórias.

O trabalho desenvolvido pela professora Ana Paula junto com seus alunos contribui para que o processo de construção de conhecimentos acerca da leitura e da escrita seja algo que realmente faça sentido para essas crianças. Ana Paula está atenta às questões dos alunos e alunas; possui um planejamento que leva em conta a vontade das crianças em relação aos seus próprios interesses de aprendizagem. Isto acontece na turma 101, apesar da escola (de uma maneira geral, mas não integral) desenvolver um trabalho de cunho mais tradicional.

Apesar de estarem submetidas às políticas educacionais oficiais, as professoras, criam e recriam conhecimentos produzindo os *currículos praticados* (OLIVEIRA, 2005). Reafirmo que nessas práticas cotidianas existe um potencial transformador que vem sendo invisibilizado pela lógica cientificista moderna. Ao vivenciar o cotidiano da sala de aula em que Ana Paula trabalha busco *verouvir sentir* de que maneiras essas práticas contribuem de forma significativa para a alfabetização das crianças e a partir daí *tornar visível* (SANTOS, 2007) o que foi invisibilizado pela racionalidade moderna.

É nesse sentido que entendemos as práticas curriculares cotidianas como “multicoloridas”, pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as realizam e das circunstâncias nas quais estão envolvidos. Se desenvolvemos esse pensamento em relação aos debates em torno dos limites e das possibilidades do desenvolvimento de práticas progressistas nas escolas, vamos ter que assumir a presença de uma tensão permanente entre os elementos regulatórios, tanto das propostas quanto das nossas convicções e possibilidades de ação e os elementos emancipatórios (ou progressistas) que também se fazem presentes em propostas e ações. (OLIVEIRA, 2005, p.82)

Dito isto, mesmo que de forma parcial e datada historicamente, o objetivo deste

estudo é *verouvirsentir* com o auxílio da teoria do sociólogo Boaventura de Souza Santos, quando apresenta a Sociologia das Ausências e das Emergências (SANTOS, 2008), em que medida a prática alfabetizadora pesquisada caminha na direção de transformar monoculturas em ecologias e o que há de potencialidade nas práticas pedagógicas desta professora.

III- VENDOOUVINDOSENTINDO O COTIDIANO



Em cinco de abril do ano de 1880 foi instalada a Escola Normal da Corte utilizando temporariamente as instalações do Colégio Pedro II. Em 1888 a Escola Normal da Corte é transferida para a Escola Central, localizada no Largo de São Francisco e depois para o prédio onde funciona atualmente a Escola Técnica Rivadávia Corrêa, ficando ali até 1914. O objetivo da Escola Normal da Corte em 1888 era o de preparar e formar os professores primários e de 2º grau através do ensino gratuito para ambos os sexos e abrangendo dois cursos: o de Ciências e Letras e o de Artes. Em 11 de outubro de 1939 a Escola Normal instala-se definitivamente no imponente prédio da Rua Mariz e Barros 273.¹⁹

Esta escola fica localizada na Tijuca, bairro tradicional de classe média da cidade do Rio de Janeiro. O prédio do Colégio de Aplicação foi planejado para receber as normalistas (esudantes do curso de formação de professores) em seu período de estágios. Por conta disso, as salas são espaçosas. A sala de aula da turma 101 não foge a este padrão. Lá encontramos janelas amplas, cadeiras dispostas em grupos e dois grandes murais. Na frente, um tablado (herança dos anos dourados) e o quadro negro. Espaçosa e bem ventilada, torna-se convidativa aos que nela entram pela primeira vez.

No mês de março de 2009, após atravessar o pátio do prédio central e passar pela piscina cheguei ao Colégio de Aplicação. Ao entrar no ISERJ algumas memórias de

¹⁹Informações obtidas em: <http://iserj.net/sobre/>. Em: 05/10/2009.

estudante logo vieram à tona, pois fui aluna desta escola no período entre os anos de 1996 e 1998. Nesse espaço fiz muitos amigos, tive múltiplas aprendizagens e comecei a me constituir professora. Por conta disso, este espaço de formação marcou minha vida e trajetória acadêmica tornando-se determinante para um envolvimento definitivo com questões acerca da educação e da docência.

A sala de aula da turma 101 - grupo que acompanhei durante o ano letivo de 2009 - uma classe do 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, situava-se no prédio do Colégio de Aplicação do ISERJ. Neste local, existem turmas do 1º ao 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

Conforme dito anteriormente, a opção pela sala de aula em que atua a professora Ana Paula não foi feita ao acaso. Após conhecê-la no FALE (Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita) e saber sobre o trabalho de pesquisa sobre a própria prática docente realizado há bastante tempo, a professora Carmen Sanches apresentou-me à Ana falando sobre meu interesse em realizar esta pesquisa na/com sua turma.

Após seu consentimento, fui carinhosamente recebida e acolhida por Ana Paula e pelas crianças. A maior parte da turma cursou a Educação Infantil, nesta escola, na mesma turma. Por quase um ano letivo, acompanhei o trabalho desenvolvido com esse grupo entrando na sala de aula uma vez por semana. Desde o primeiro dia, sempre que chegava à sala, sentava-me ao lado das crianças, participava das atividades propostas pela professora e as acompanhava também em outras atividades, como a hora do recreio por exemplo. Oportunidade para me aproximar um pouco mais das crianças, de alguns modos pelos quais foram se apropriando da leitura e da escrita e das práticas docentes da professora alfabetizadora.

Torna-se importante salientar que na ocasião em que iniciei o estudo de campo, ainda não possuía nenhuma experiência como docente. De mãos dadas apenas com a teoria, aguardava convocação pela Prefeitura do Rio de Janeiro. Hoje, compreendo quanto a ausência de experiência influenciou diretamente no que consegui (ou não) enxergar no cotidiano da sala de aula investigada. O movimento inicial foi o de encantamento com o *vistouvidosentido*. Tudo se apresentava como novidade e, em muitos momentos, não consegui fazer com que o *vistouvidosentido* em sala dialogasse com as questões que norteavam a pesquisa.

Naquele instante pude olhar muitas coisas, mas não consegui ver e reparar em tantas outras. Retomando o dito por Saramago (2010), reafirmo não bastar olhar, precisamos ver e reparar nas minúcias do cotidiano escolar. Mesmo sabendo da

impossibilidade de ver e reparar no que ocorria no dia a dia da sala de aula, muitas coisas só foram percebidas quando assumi a regência de turma. Outras se perderam no caminho e sei que não poderei recuperá-las.

Ocupando-me com o que conseguia enxergar, na semana seguinte à entrada na sala de aula pesquisada, na reunião do grupo de pesquisa²⁰, com a presença da professora Carmen Sanches, dois estudantes do curso de Pedagogia da UniRio (bolsistas de Iniciação Científica) e duas colegas do Mestrado, falei das primeiras impressões sobre o observado no campo e algumas situações vivenciadas em sala de aula naquela primeira semana.

Apesar de soar estranho aos meus olhos e ouvidos, utilizo a palavra *observado*, pois a lógica do *verouvir sentir* apesar de estar presente teoricamente neste momento, ainda não havia sido incorporada de fato como postura de pesquisa nesta referida situação. Portanto, a palavra “observação” é mais apropriada para pensarmos a maneira como me relacionava com as crianças no período inicial do trabalho de campo. O encantamento já mencionado, possivelmente ocasionado pela minha falta de experiência docente, contribuiu para que em diversos momentos me limitasse a observar a maneira como Ana Paula trabalhava sem relacionar o vivenciado com as questões teóricas.

Voltando à reunião do grupo de pesquisa, em um dado momento, li uma anotação que havia feito em meu caderno de campo: “*Os alunos que têm maior facilidade ajudam os que têm dificuldades.*”

No momento em que fiz esta anotação, estava sentada em um dos grupos com algumas crianças. Nesse grupo, organizado pelos alunos através de critérios pessoais, Camilla, uma das crianças presentes, já era alfabetizada. Ao afirmar que existiam crianças com dificuldades e outras com facilidades, minha intenção naquele momento era de demonstrar a percepção de que o clima na classe era de cooperação (eu acreditava que estava dizendo isso...), pois percebi que durante grande parte do tempo as crianças se ajudavam mutuamente. A professora Carmen Sanches me disse: - *Priscila... Como, assim, têm dificuldades? Eles estão no início do ano, em uma turma de alfabetização. Se você diz que alguns apresentam dificuldades, acaba colocando essas crianças no lugar da ausência. Por que “dificuldades”? O que significa compreender as crianças, como as que têm dificuldades?*

Suas palavras, até hoje, ecoam em meus ouvidos. Ao refletir sobre aquela

²⁰ As reuniões do grupo de pesquisa (GPPF - Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores) acontecem semanalmente, às segundas-feiras, no prédio do Centro de Ciências Humanas e Sociais da UniRio.

situação, e, após conversarmos novamente, percebi que estava separando as crianças entre as que sabiam e as que tinham dificuldades e, conseqüentemente, não sabiam. Selecionei e rotulei aquelas crianças que eu mal conhecia. Estava contribuindo para que diferenças fossem transformadas em desigualdades ao fazer um pré-julgamento dos estudantes.

Hoje o estranhamento acerca dessa situação continua. Ele permanece, pois percebo que enquanto me posicionava separando os estudantes (grupos dos que sabiam e dos que não sabiam), Ana Paula buscava desenvolver seu trabalho sem classificar os estudantes. Aprendi com essa professora a olhar para as crianças em suas potencialidades. Durante o processo de alfabetização, Ana lida(va) com os saberes infantis de forma muito tranquila, sem demonstrar ansiedade para que as crianças se alfabetizassem logo, buscando perceber sempre aquilo que as crianças já sabiam. Pude perceber a valorização das possibilidades de aprendizagem. Pensando em possibilidades de acordo com Santos,

A possibilidade é o movimento do mundo. Os momentos dessa possibilidade são a carência (manifestação de algo que falta), a tendência (processo e sentido) e a latência (o que está na frente desse processo). A carência é o domínio do Não, a tendência é o domínio do Ainda-não e a latência é domínio do Nada e do Tudo, dada que esta latência tanto pode redundar em frustração como em esperança. (SANTOS, 2008, p.117)

Movida pelas possibilidades, Ana Paula não enfatiza(va) as carências das crianças, manifestadas pelo que não sabem. Demonstrando consciência de que a tendência é o processo percorrido e por isso atua no domínio do *ainda-não*, Ana trabalha com as latências presentes no grupo. Estando a latência no domínio do *nada* e do *tudo*, percebo que, na sala de aula da turma 101, esta latência se desequilibra para o lado do *tudo*, redundando em esperança ao invés de frustração. Esperança gestada pelas possibilidades de aprendizado ao invés de frustração pelo que ainda não aprenderam.

Como dito anteriormente, ao assumir uma turma em processo de alfabetização, muito do experienciado no cotidiano da sala de aula pesquisada foi ressignificado, tornando-se *experiência* (LARROSA, 2002) para mim. Hoje compreendo que naquele momento gostaria que todos agissem como Camilla, a aluna alfabetizada. Muitas vezes, na turma com a qual trabalho, percebo que as crianças mais próximas, sentadas perto de mim, são justamente as que leem. A situação vivenciada no cotidiano da sala de aula pesquisada ajudou-me a problematizar e desnaturalizar o fato de serem estas crianças e não outras que sentam ao meu lado.

Nas múltiplas tentativas de compreender o ocorrido na sala de aula pesquisada, utilizo a metáfora do conhecimento *construído* tecido em rede. Quando a professora Carmen me provoca, faz com que eu me questione, gera uma tensão que me faz pensar no modo como compreendo os processos de *aprendizagem* e a tentar pensar a partir de outros pontos de vista. Um novo fio à minha rede é tecido possibilitando a reflexão. Reflexão que me acompanha para além da pesquisa, auxiliando minhas próprias práticas alfabetizadoras.

Meu discurso, naquele momento, denunciou uma postura reguladora e normalizadora, causando a exclusão do que não se enquadrasse nas normas, pré-estabelecidas por mim. Afirmei que existiam alunos que sabem e outros que não sabem. Uns sabem mais; outros sabem menos. Não conseguia compreender que todas as crianças sabem e não sabem muitas coisas. Ignorava completamente a existência do compartilhar, já que, para mim, apenas os que ‘sabem’ podem ajudar aqueles que ‘não sabem’. Só conseguia olhar para o que algumas crianças não conseguiam fazer. Por trás dessa forma de olhar está um pensamento cartesiano que busca quantificar e mensurar.

Hoje percebo e compreendo como este posicionamento, mesmo de maneira “não-intencional”, evidencia uma forma de produção de não existência manifestada através da *monocultura do saber e do rigor do saber*. Conforme apontado por Boaventura Santos esta monocultura consiste no mais poderoso modo de produção de não-existência. Nas palavras do próprio autor essa monocultura,

consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética respectivamente. A cumplicidade que une as “duas culturas” reside no facto de ambas se arrogarem ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura. (SANTOS, 2008, p.102/103)

Nessa ocasião, apesar de ter consciência que a turma estava iniciando o processo de apropriação da leitura e da escrita, a alfabetização era meu critério único de verdade e de qualidade. Encarei as crianças ainda não alfabetizadas como ignorantes ao compará-las com Camilla, a criança alfabetizada. Os saberes dos demais estudantes, foram tornados inexistentes naquele momento.

Dizer que as crianças possuem “dificuldades” e que uns são mais “adiantados” que outros, soava tão “natural” aos meus ouvidos que precisei ser alertada pela professora Carmen Sanches para pensar sobre esta situação experienciada na sala de aula junto com as crianças. A naturalidade com a qual encarava as ‘dificuldades’ das crianças foi

sendo desconstruída após essa conversa, durante as reuniões do grupo de pesquisa, em outros espaços de discussão e através da (re)leitura de Santos (2008). Pude perceber e questionar meu olhar que naquele momento estava direcionado à procura das crianças que “sabiam mais”. Retomando a produção das ausências já citada anteriormente, neste momento lancei mão de mais uma das cinco lógicas ou *modos de produção de não existência* (idem). Partindo da lógica da *monocultura do tempo linear*, submersa nas noções de **progresso, desenvolvimento e crescimento**, compreendia naquele momento que o saber tem apenas um sentido e uma direção e ambos permeados pela ideia de linearidade: *Esta lógica produz não-existência declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado.* (SANTOS, 2008, p.103). Observei as crianças a partir de uma lógica assimétrica, como afirma o autor. Comparadas com Camilla, a criança alfabetizada, as outras pareciam muito “atrasadas”!

Apesar de imersa em um universo rico, múltiplo, permanecia presa à lógica cientificista de compreender os processos de *aprendizagemensino*. Buscava identificar processos lineares e homogêneos, pois, a linearidade, diferente do caos, me dava naquele momento, segurança. Conforme preconiza o *conhecimento-regulação*, a ordem tornou-se forma hegemônica de saber e o caos tornou-se forma hegemônica de ignorância. Não conseguia naquelas primeiras semanas, perceber o que aqueles estudantes sabiam (e eles sabiam muitas coisas...).

Relutei muito em assumir que não acreditava que aquelas crianças (principalmente, às que arbitrariamente denominei, como sendo “as que tinham dificuldades”) possuíam saberes diversos sobre a leitura, sobre a escrita, sobre o mundo e sobre a vida. Reconhecer esta postura foi muito difícil já que acreditava não mais pensar desta maneira dicotômica. Tornava-se urgente substituir o **ou** (as crianças sabem ou não sabem) pela preposição **e** (as crianças sabem e não sabem muitas coisas).

Naquele primeiro momento meus olhares (e compreensões) contribuíam para a discriminação e exclusão de algumas crianças. Por conta da intervenção feita pela professora Carmen, desfiz alguns 'nós cegos' e tornei a tecer esta rede de conhecimentos. Mais uma vez recorro à metáfora da rede. A boniteza dessas redes está na possibilidade de ao encontrarmos alguns nós, desatá-los, desmanchamos o que havia sido tecido e voltar a tecer novamente.

A partir das reflexões e diálogos que estabeleci com alguns autores, colegas e professores, que vêm me acompanhando na tessitura deste estudo, passei a prestar mais atenção em minhas posturas enquanto pesquisadora, uma tarefa difícil, mas necessária.

Passei a desconfiar de tudo o que parecia muito óbvio e natural. A *rigoriedade ética* (FREIRE, 2004) tornou-se companheira de viagem tendo em vista que,

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. (Idem, p.16)

Testemunhando e encarnando princípios éticos na prática, a pesquisa no/com o cotidiano me desafia na busca de superar (ou aprender a lidar com) esses desafios. Para que isso seja possível, uma parceria me ajuda a incorporar fios cada vez mais belos a minha rede de saberes. Junto com a professora Ana Paula percebo a complexidade desta grande rede chamada sala de aula. Construo com o passar do tempo uma relação de amizade e, assim, posso desfazer alguns nós que foram tecidos por mim, na chegada à sala de aula.

Na busca de desfazer nós cegos e compreendendo a importância de múltiplos espaços no processo de *aprendizagem ensino*, acompanhava sempre que possível, a turma na hora do recreio e merenda. Sentava junto deles, nas mesas compridas do refeitório, em meio ao falatório e a alegria que transbordava naquele ambiente. Acompanhei-os também, nas idas ao pátio participando de algumas brincadeiras. Nessas ocasiões, foi possível *verouvir sentir* a solidariedade presente em diversas atitudes das crianças. Várias vezes presenciei a divisão do lanche entre elas e a resolução, através da conversa, dos conflitos que surgiam. Essas atitudes se refletiam na sala de aula, ou eram as relações estabelecidas em sala que propiciavam aquele comportamento na hora do recreio? Acredito que tudo está imbricado e contribuindo para o estabelecimento de relações mais solidárias e atentas ao outro entre crianças/professora, crianças/crianças, crianças/pesquisadora e professora/pesquisadora.

O prédio do CAP/ISERJ possui grande área externa, um local arborizado e bastante amplo. Lá as crianças da turma 101 pulam corda, brincam de 'pique', de casinha e tantas outras brincadeiras. Particpei de algumas destas brincadeiras, à convite das crianças ou simplesmente segurei suas 'lancheiras' e demais pertences enquanto brincavam.

Com o passar do tempo, a forma como a professora tratava a mim e aos demais adultos presentes em sala (bolsistas de iniciação científica e estagiárias do "Normal Superior"), também refletia alguns de seus posicionamentos. Em nenhum momento, percebi Ana Paula se sentindo constrangida com nossa presença, ao contrário, sempre

que possível, fazia questão de nos inserir nas atividades propostas e vivenciadas com as crianças. Participei ativamente dos processos que ocorriam no cotidiano daquela sala de aula. A presença cotidiana na turma possibilitou que eu presenciasse um dos momentos que mais me ajudam na tentativa de compreender as relações estabelecidas entre crianças e professora. Trago a seguir, alguns acontecimentos e reflexões sobre a 'Roda de Conversas' realizada diariamente na sala de aula da turma pesquisada.

3.1 - Roda de Conversas

Desde os primeiros dias do trabalho de campo, presenciei uma atividade que com o passar do tempo tornou-se parte do cotidiano da turma 101: a “Roda de Conversas.” Sempre sentados em círculo em torno da professora, as crianças, falavam sobre suas vidas, concordavam e/ou discordavam e pensavam coletivamente sobre o trabalho a ser desenvolvido durante aquele dia.



Quem trabalha ou já trabalhou em algum colégio ou simplesmente foi aluno, sabe que a prática de fazer “rodas”, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em diversos casos, faz parte da rotina de muitas escolas. Apesar de acontecer em alguns espaços escolares, todas essas “rodas” são totalidades necessariamente parciais. Pensando na singularidade e na impossibilidade de dar conta da totalidade inesgotável que habita os cotidianos escolares, me proponho a pensar na maneira como esse ritual da roda foi se constituindo, ganhando espaço e importância na e para turma 101. Para

além de tentar compreender os movimentos da professora e sua turma, faz-se necessário indagar: *de que maneira a Roda de Conversas pode (ou não) contribuir para o desequilíbrio a favor do conhecimento-emancipação?*

Dando início a essa discussão cabe lembrar e reiterar que o estado de saber no conhecimento-emancipação é a solidariedade e seu estado de ignorância é o colonialismo (SANTOS, 2007). Dito isto, me questiono em que a roda de conversas se aproxima da solidariedade e se distancia do colonialismo.

Para enfrentar esse questionamento é mister pensarmos em que bases se funda essa “Roda de Conversas”. Durante o período ao longo do qual acompanhei esse grupo, o diálogo mostrou-se como um dos principais alicerces que sustentam os processos de *aprendizagem* nesta turma e a “Roda de conversas” tornou-se um *espaçotempo* privilegiado para o reconhecimento e legitimação de múltiplos saberes.

Acreditando na necessidade de convivência entre múltiplos saberes sem hierarquizá-los, cabe salientar que os diversos modos de apropriação da linguagem escrita, naquela sala, não excluía nem minimizavam a importância da oralidade nos processos de alfabetização. A oralidade não encontrava-se em desvantagem se comparada com a escrita. Em alguns casos, quando as crianças aprendem a escrever, existe uma cobrança para que ela utilize a linguagem escrita em detrimento da linguagem oral. A professora Ana Paula, fundando saberes em práticas não dicotomizantes, compreendia a interdependência e articulação entre oralidade, leitura e escrita. Vislumbro nesta prática um potencial emancipatório tendo em vista o fato de distanciar-se de uma monocultura do saber e aproximar-se de uma ecologia dos saberes.

Sempre atenta ao que as crianças diziam, grande parte do que foi trabalhado pela turma, no decorrer do ano letivo de 2009, surgiu na hora da “Roda de conversas”. Momento propício para conhecer mais e melhor as crianças e seus diversos interesses.

Discursos pedagógicos amplamente divulgados postulam a necessidade de “partirmos do cotidiano do aluno”, “levamos em conta seus interesses”, mas, muitas vezes, não é isso que acontece. Como podemos levar em consideração os diversos interesses manifestados pelas crianças se não ouvimos o que dizem? Como esses interesses podem ser valorizados, se mesmo quando ouvimos o que as crianças dizem, não o fazemos com maior sensibilidade e atenção?

As relações e vínculos estabelecidos no momento da “Roda de conversas” foram múltiplos. Percebi que para a professora, ensinar não significa(va) transferir conhecimento. As crianças aprendiam com a professora e esta aprendia com as crianças.

O que nos diz Paulo Freire ganha vida: (...) *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.* (FREIRE, 2004, p. 22)

Nos diálogos estabelecidos na “Roda de conversas”, Ana Paula conhecia melhor as crianças, suas inquietações, interesses e anseios. Quando este espaço de diálogo é aberto e devidamente legitimado pela professora, o que as crianças falam, pensam e sentem é levado em conta nos momentos de decisão coletiva ocorridos na turma. Esta postura de Ana Paula legitima as crianças como sujeitos potenciais de aprendizado e não como meros receptáculos.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (Idem, p.24)

Ao garantir este espaço de conversas, a professora não foi simplesmente “boazinha”. Distanciando-se de uma *monocultura do saber* e aproximando-se de uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2008) a “Roda de conversas” contribui para a identificação de outros saberes e critérios de saberes que não apenas os da professora. Suas práticas docentes, bem como todas as práticas educativas, são fundamentadas em opções políticas, epistemológicas, pedagógicas e éticas. Podemos perceber uma aproximação dessa prática com uma *ecologia de saberes* haja visto que,

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. (Idem, 2008, p.154)

Demonstrando a necessária não neutralidade das epistemologias e incidindo nas práticas de conhecimentos e não nos conhecimentos abstratos, esta prática dialógica contribui para o desequilíbrio a favor do *conhecimento emancipação* uma vez que tem como base a solidariedade entre os sujeitos que dela fazem parte.

A maneira como a professora compreende as crianças com as quais trabalha, é decisiva para o trabalho desenvolvido neste grupo. Este modo de compreender colaborou para que no ano de 2010, Ana Paula, permanecendo com a turma, pudesse investir em mais reflexões acerca da “Roda de conversas”. Neste ano, em uma das reuniões do GPPF²¹ na qual estava presente compartilhou, com o grupo, um destes desdobramentos da “Roda”.

²¹Conforme já mencionado anteriormente: Grupo de pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores.

Por ocasião de uma reunião de pais, Ana Paula estava bastante incomodada, pois a escola havia sugerido um “roteiro” para guiar a referida reunião. Esta professora vem trabalhando há mais de um ano com a mesma turma, desenvolvendo cotidianamente a “Roda de Conversas” e por conta disso sentiu necessidade de realizar a reunião de pais a partir desta perspectiva potencializadora do diálogo.

Através de reflexões acerca da “Roda de conversas”, a professora percebeu que em algumas reuniões anteriores, desenvolvidas a partir do sugerido pela escola, a maioria dos pais se calava. Incomodada com este modelo de reunião que não favorecia a participação dos responsáveis, Ana Paula decidiu não utilizar o roteiro.

Na data marcada, chegou na sala de aula onde seria realizada a reunião, sentou-se e esperou os pais se acomodarem. Durante a chegada dos responsáveis, Ana Paula permaneceu em silêncio. Após alguns minutos de “desconforto inicial”, os pais começaram a conversar entre si e em seguida com a professora. A reunião, que antes parecia um monólogo, tornou-se uma “Roda de conversas”.

Ana Paula optou por transformar a reunião de pais em uma “Roda de conversas” a fim de fortalecer os laços entre ela e os responsáveis e garantir a possibilidade de diálogo, possível apenas na horizontalidade.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. (FREIRE, 2003, p.81)

O trabalho de campo estava apenas começando. Em situações aparentemente corriqueiras percebi o envolvimento dos estudantes com os demais e a preocupação com a sala (entendida como ambiente de uso coletivo) e sua conservação. Por exemplo, após uma atividade de recorte, a sala estava cheia de pedaços de papel no chão. Percebi que Taís, uma das crianças, pegou a vassoura e limpou a sala. Sua atitude poderia ter passado despercebida por mim, pela professora ou pelos colegas, mas Ana Paula agradeceu a sua colaboração e pediu para que as demais crianças aplaudissem o gesto da amiga.

É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso

A valorização e conservação do espaço comum nos dão pistas sobre os tipos de relações que as crianças mantêm com a escola e com a sala de aula. Talvez este cuidado demonstre o quanto gostam de estar naquele ambiente e por isso cuidam tão bem dele. Logo, compreendi que, naquela sala de aula, se aprendia muito mais do que ler e escrever. O vivenciado com esse grupo me indica a latência de uma *educação para o inconformismo* (SANTOS, 2009) nas práticas alfabetizadoras ali existentes. Nas palavras de Boaventura,

A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que se optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos escolares sentidos inesgotáveis. (SANTOS, 2009, p.19)

Vislumbro na sala de aula da turma 101 potencialidades que contribuem para transformá-la nesse campo de possibilidades de conhecimento do qual nos fala Santos. Inseridas nesse campo de possibilidades estão opções feitas pela professora, que opta por alfabetizar de acordo com uma concepção discursiva de alfabetização (SMOLKA, 2003) ao invés de lançar mão de concepções mecanicistas que caminham mais na direção de monoculturas do que de ecologias. Opções também são tomadas pelos estudantes, sujeitos dos processos decisórios que ocorrem na sala de aula durante todo o processo de *aprendizagemensino*.

Cabe ressaltar como aponta Santos, que essas opções não assentam exclusivamente em ideias, mas em emoções, sentimentos e paixões que permeiam as relações de ensino tecidas no interior dessa sala de aula. Dito isso, podemos compreender melhor a maneira como sentidos inesgotáveis são atribuídos aos conteúdos trabalhados por esse grupo. Trago para discussão o projeto que denota a inesgotabilidade de sentidos existentes nas práticas *vividasentidas* no cotidiano dessa sala de aula.

3.2- Projeto insetos: a aula como acontecimento²²

Desta atividade de formigas é mister descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades.
Michel de Certeau

As atividades desenvolvidas por cada professora no cotidiano escolar realmente parece uma atividade de formigas. Aparentemente iguais, parecem fazer as mesmas coisas, de uma forma tão miúda que podem passar despercebidas. Acreditando na força destas práticas 'miúdas' e conforme o aprendido com Certeau, no decorrer deste estudo venho buscando descobrir *procedimentos, bases, efeitos* e principalmente *possibilidades* das práticas alfabetizadoras desenvolvidas pela professora Ana Paula junto com as crianças. A fim de compreender modos miúdos de construção destas práticas e perceber de que maneiras elas podem (ou não) contribuir para o desequilíbrio a favor do *conhecimento emancipação*, é preciso inventar múltiplos sentidos ao que não raro chamamos de rotina:

Mas, para se inventar sentidos nas coisas pequenas, é necessário um movimento mais lentificado; um movimento que sustente uma pausa; um olhar potencializado por uma intensidade poética que venha a produzir condições para a criação de outras configurações naquilo que, por ser vivenciado como tão banal e rotineiro, passa a não ser mais visto: torna-se invisível aos olhos e ao pensamento. (LOPES, 2010, p.88)

Através da pausa, do olhar potencializado e de uma certa intensidade poética, busco perceber um pouco do que vem sendo tornado invisível aos olhos por ser considerado banal no cotidiano escolar.

Confirmando a crença na imprevisibilidade desse cotidiano e na necessidade de inventar sentidos nas coisas pequenas, busco nos/com os acontecimentos cotidianos trazidos para este estudo, pistas sobre como constroem-se (ou não) práticas educativas mais emancipatórias nesta turma. Acontecimentos que podem ser vivenciados como banais e rotineiros, mas que para mim estão cheios de sentidos e possibilidades. Vamos, então, a mais um acontecimento.

Em uma manhã de trabalho, no início do ano letivo de 2009, Ana Paula subia a rampa do prédio do CAP/ISERJ a caminho da sala de aula, quando encontrou uma libélula²³ no chão. Inventando sentidos neste acontecimento (aparentemente) sem

²² GERALDI, Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

²³ Passei acompanhar o andamento do “Projeto Insetos” a partir da minha entrada na escola. Trago o início deste trabalho a partir da fala da professora Ana Paula no XVII FALE (Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita), ocorrido na UNIRIO.

importância, pegou o inseto que estava morto e levou para sala de aula.

A professora havia planejado outra atividade para desenvolver durante aquele dia, mas potencializando e valorizando o “achado”, resolveu mostrar o inseto para as crianças no momento da “Roda de Conversas”, que acontecia todas as manhãs.

Reitero a importância de pensarmos na “roda” como espaço privilegiado para o diálogo e como momento utilizado pela professora para descobrir que interesses moviam as crianças. Dito isto, cabe salientar também, que naquele período, a turma ainda não havia definido um tema para o projeto de trabalho. Encontrar o inseto morto na rampa aconteceu por acaso, mas ao levá-lo para discussão na “roda”, a professora demonstra intencionalidade. Ana Paula apresenta a libélula a fim de sentir/perceber o interesse (ou não), das crianças pelo inseto encontrado.

Esta atitude da professora caminha no sentido contrário de uma concepção que compreende a aula (...) *sempre como um encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados de transmissão de conhecimentos* (GERALDI, 2004, p.10). Ana Paula mostrou o inseto e perguntou se alguma criança o conhecia e/ou sabia o nome dele. Os alunos e alunas não sabiam o nome e então resolveram chamá-lo provisoriamente de “Inseto voador” como vemos no cartaz:



Muito curiosas querendo ver mais de perto e tocar o inseto, as crianças perguntavam para Ana Paula:

- Como você pegou?

- Como foi?

- Podemos trazer outros insetos?

O acontecimento tornou-se o lugar de onde as perguntas foram feitas e por conta disso a professora concordou dizendo que poderiam levar outros insetos com uma condição: só poderiam levar para sala de aula os insetos que fossem encontrados mortos. Durante esta conversa, ficou combinado que fariam uma coleção de insetos. Dessa maneira, o conhecimento científico entrou na sala de aula da turma 101 partindo do que muitos poderiam considerar como senso comum. Para melhor compreender a importância desse acontecimento, recorro às palavras de Oliveira,

A ideia de sensocomunização da ciência ganha aqui um sentido político ampliado, o que remete para o papel da educação no processo: permitir que os saberes ganhem sentido por meio do reconhecimento dos significados político-sociais das práticas que suscitam ou favorecem. Por sua vez, essa ideia leva ao reconhecimento dos conteúdos escolares não como um fim em si, mas como meio de ampliação dos modos de compreensão do mundo, potencializando a intervenção sobre ele e capacitando a ação política e social emancipatória. (OLIVEIRA, 2009, p.81)

A possibilidade de realizar um estudo entomológico²⁴ não foi imposta pela organização curricular da escola tampouco pela professora. Para a turma 101, o estudo sobre insetos tornou-se um conteúdo sem um fim em si mesmo, pois estava diretamente articulado aos interesses infantis e ao processo de alfabetização vivenciado pelo grupo. Ao contrário disso, percebo que conhecer mais sobre insetos contribuiu para a ampliação dos modos de compreensão do mundo pelas crianças, capacitando-as à ação política e social emancipatória.

Aos poucos, chegaram outros insetos. Depois da libélula, foi a vez da abelha, da formiga e da barata. Com a chegada de mais insetos, Ana Paula indagou:

- Vamos estudar mais sobre os insetos? É isso que vocês querem?

As crianças responderam que sim. Momento em que Ana Paula ponderou:

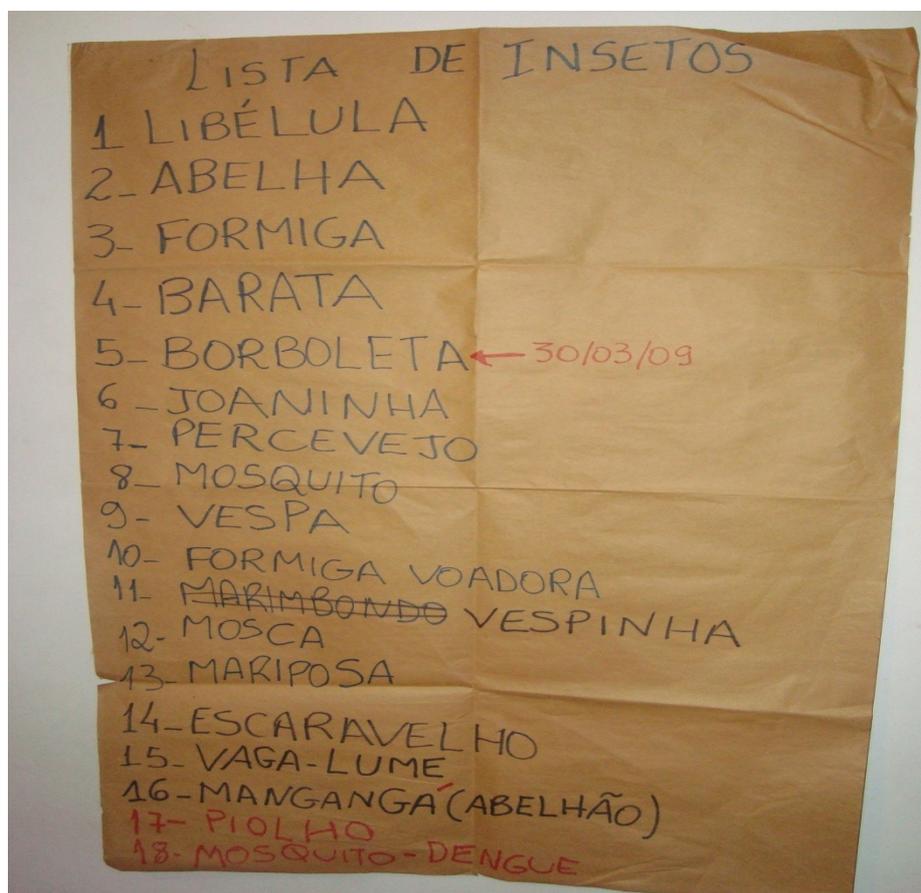
- Eu nunca estudei, eu também preciso estudar junto com vocês.

A iniciativa e disponibilidade da professora em pesquisar **com** os alunos me ajuda a compreender aspectos emancipatórios em sua prática, pois

²⁴ Segundo definição do dicionário Aurélio, a *entomologia* é a parte da zoologia que trata dos insetos.

(...) aí está a função do professor, que sozinho não precisa dar conta dos sentidos todos de cada um dos elementos constituintes da resposta à pergunta formulada, mas é seu dever organizar com os alunos mais perguntas e buscar em colegas, em profissionais, nas fontes, na herança cultural, os esclarecimentos disponíveis: é aqui que a pesquisa começa, é aqui que o caminho começa a ser construído e ele somente passa a ter existência depois do percorrido, na narrativa que se escreve deste processo de produção. Enfim, **trata-se de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos**²⁵, que podem resultar também de novas articulações entre conhecimentos disponíveis. (GERALDI, 2004, p.20)

Após o início das atividades de pesquisa, as crianças, junto com a professora, resolveram listar os insetos que chegavam à sala. A listagem dos insetos não surgiu como um “dever” a ser executado pelos estudantes, e sim da necessidade de organização do grupo no decorrer do estudo que se propuseram a realizar. A relação de insetos só fazia crescer, junto com a curiosidade e interesse das crianças. Eis a lista:



A partir de situações surgidas em sala, a professora passou a delinear um projeto de trabalho. A fala de Ana Paula nos dá pistas sobre suas intenções ao explorar o crescente interesse das crianças pelos insetos:

²⁵Grifos meus.

(...) um dos primeiros registros que nós fizemos foi a lista. Uma coisa muito interessante que eu gosto de falar é de discutir com as crianças, não só as atividades, mas **discutir a função das atividades**. Por que, pra que, estamos fazendo isso? Para que eles também possam refletir no fazer. Então, nós escrevemos uma lista, Mas para escrever essa lista, nós **discutimos a função dessa escrita**. Eu vou escrever para ficar guardadinho ali no caderno? Eu vou escrever para ficar lá à toa? Não. Essa escrita como a Smolka fala, é uma escrita que tem que ter uma função. Ela não pode ser uma escrita à toa, de qualquer maneira. **A gente escreve para alguma coisa, ou para alguém ler, ou para eu não esquecer, então no momento em que nós íamos construindo essa lista, a gente também ia discutindo para que a gente constrói uma lista, e para que a gente coloca a lista no caderno.** (...) eu escrevi essa lista no quadro, ela está em ordem numérica, não é a toa, foi a ordem que os insetos foram chegando. Eu vou escrevendo no quadro com a intervenção deles, perguntando como é, como faz, que letra eu uso, mas porque a letra? Porque tem que ter uma função. Eu tenho que informar os alunos que valor sonoro, qual valor que essa letra tem dentro da palavra... Mas no momento em que a gente escreve, temos que compreender porque usamos a letra “l”, para escrever libélula e não outra. Então vou fazendo intervenções, vendo que tem aluno, que eu não sei como ele conseguiu, escrever a letra “f” de cabeça pra baixo. Então escrevem de cabeça pra baixo, escrevem espelhando.... O início da lista foi feito no dia treze de março, bem no início, então **começamos o ano escrevendo e lendo**. Eu não começo com a palavra, separando o alfabeto, soletrando o alfabeto... Começamos escrevendo, lendo... Mas vamos ler o quê? Vamos escrever o quê? Vamos escrever a lista de insetos... **Vamos escrever juntos**. Vamos ler o quê? Vamos ler a lista? Os dias da semana nós também listamos, em um outro momento, então, a criança é colocada numa situação de leitura e escrita real. **Não é nada fictício. Não é nada para memorizar e gravar mecanicamente repetindo...**²⁶ (Ana Paula Venâncio, XVII FALE/UNIRIO, 09/05/2009)

A narrativa da professora Ana Paula demonstra que a concepção discursiva de alfabetização (SMOLKA, 2003) está presente nas práticas cotidianas desenvolvidas na/com a turma. Essa autora nos ajuda a compreender a construção de sentidos que ocorreu na sala de aula da turma 101:

A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura - para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? (Idem, 2003, p.69)

Imbuído de múltiplos sentidos, o “Projeto insetos” foi adiante. Por conta da chegada, quase diária, os insetos foram armazenados provisoriamente em sacos plásticos dentro da gaveta da mesa de Ana Paula. Em outro momento, a professora propôs uma atividade de observação. Todos foram convidados a observar os insetos, com um olhar que a professora denominou “o olhar do cientista”. Observaram as características de cada inseto e as diferenças e semelhanças entre eles.

²⁶Grifos meus.



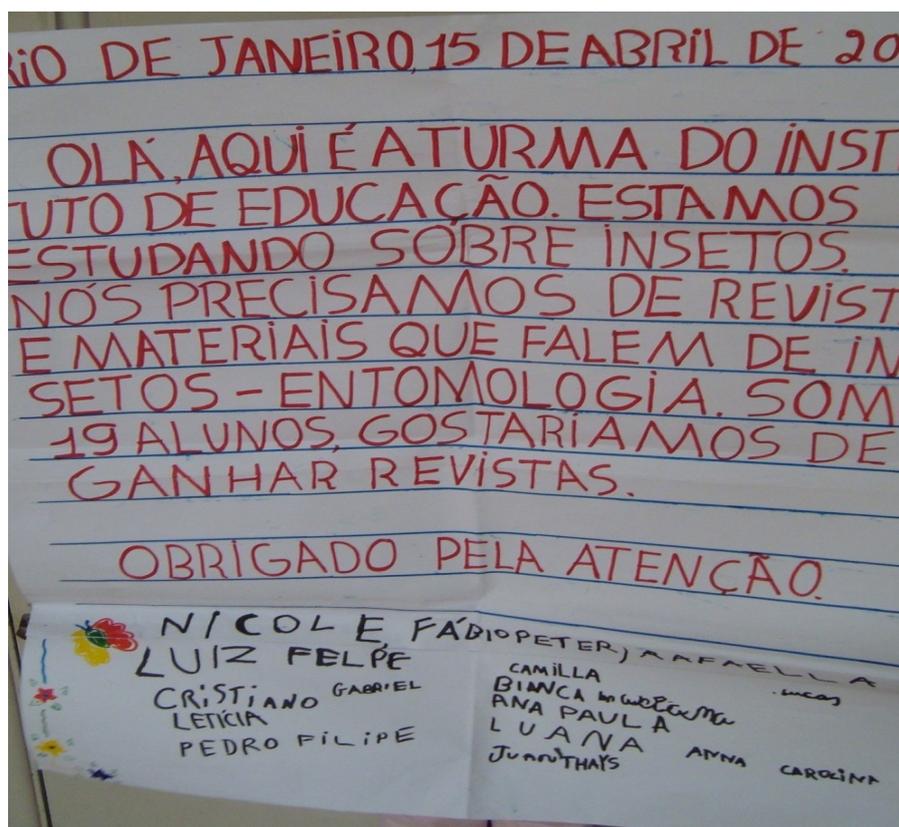
Em decorrência dessa observação, os pequenos cientistas foram convidados e instigados pela professora a desenhar os insetos observados. Um dos alunos desenhou, escreveu e, em seguida, ligou os insetos aos nomes. A partir da ideia deste aluno, esta proposta foi assumida por toda a turma. Os alunos e alunas da turma 101 também criam e pensam a aula *com* a professora. Por conta de uma “simples” libélula, Ana passou a trabalhar conceitos de quantidade (quantos insetos chegaram), produção de textos, ciências (características dos insetos), entre outros conhecimentos que, talvez, em outras tantas salas de aula, seriam compartimentalizados cada um em sua respectiva “gaveta”.

*O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com uma reorganização do saber; e esta pede uma **reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado**²⁷, e nela renasceriam, de uma nova maneira, as noções pulverizadas pelo esmagamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade. (MORIN, 2009, p.104.)*

Nesta turma, um acontecimento imprevisto gerou o interesse das crianças pelos insetos e, a partir da pesquisa, surgiram situações onde a necessidade da escrita tornava-se real.

O primeiro estudo desenvolvido pelas crianças foi sobre a borboleta. As crianças pesquisaram em livros e na internet como elas são, onde vivem, e, por conta desta demanda por materiais para pesquisa, resolveram escrever uma carta para a revista “Ciência hoje das crianças”:

²⁷Grifos meus.



Após a escrita coletiva, a carta foi postada pela professora. Desde o início do ano letivo, as crianças desta turma produzem textos, pois:

(...) há condições para que a escrita se dê: um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer. Muitas vezes temos algo para dizer a alguém, mas temos razões para não dizer. Mas ainda não basta eu ter o que dizer e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo. Nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever. (GERALDI, 2004, p.20)

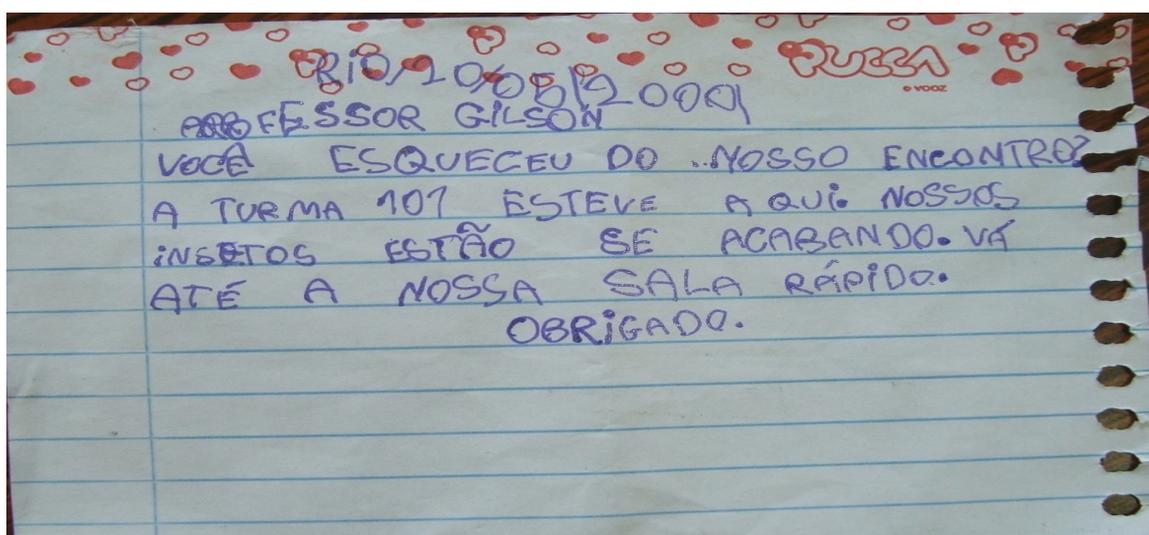
A professora não pediu que as crianças escrevessem uma carta como forma de avaliação e mensuração dos conhecimentos acerca da leitura e da escrita. Ao escrever a carta para a revista “Ciência hoje das crianças”, as crianças tinham o que dizer (pedir exemplares da revista), possuíam razões para dizer (a necessidade de material para pesquisa) e a clareza de para quem estavam dizendo.

Alguns dias depois, receberam a resposta da editora informando que seriam doados exemplares, conforme solicitado. O pai de uma das alunas buscou as revistas e entregou à turma. Cada criança ganhou a sua revista, e todos ficaram muito empolgados. Um acontecimento 'miúdo' como a discussão levantada pela professora sobre o inseto

morto encontrado na rampa da escola foi, para esta turma, o fio inicial na tessitura de todo um projeto de trabalho desenvolvido durante um ano inteiro.

Por conta do armazenamento precário dos insetos (estavam sendo guardados em sacos plásticos na gaveta de Ana Paula), eles começaram a se “deteriorar”. Partindo dessa urgência, a professora procurou o professor de química, que leciona no prédio do segundo segmento (do 6º ao 9º ano de Escolaridade do Ensino Fundamental) e agendou uma visita ao laboratório da escola. Professora e crianças queriam saber como armazenar os insetos para que tivessem maior durabilidade.

Na data combinada, encaminharam-se até o outro prédio. Chegando lá, o professor não estava. Todos ficaram bastante ansiosos. Camilla arrancou uma folha do seu caderno e começou a escrever um bilhete indagando se o professor teria esquecido o encontro marcado.



Após a escrita do bilhete, mostrou para a professora e optaram, em conjunto, por deixar o recado na porta do laboratório. Nessa situação, podemos perceber o sentido que a escrita possui para estas crianças: elas escrevem com uma finalidade, sentem-se autorizadas para escrever sem pedir permissão à professora.

A visita ao laboratório de química foi agendada para um outro dia. Na data marcada, as crianças se dirigiram para o laboratório junto com Ana Paula. Chegando lá, começaram a observar os insetos enquanto o professor Gilson deu explicações e tirou dúvidas. Utilizaram lupas e ficaram encantadas com as novas descobertas. O professor

de química ensinou como fazer uma câmara úmida, para que as crianças pudessem armazenar os insetos sem que eles se deteriorassem com facilidade.

Em um dado momento da visita, Rafaela retirou um papel e uma caneta do bolso e começou a anotar o que o professor Gilson estava falando. Ana Paula não percebeu quando a aluna pegou papel e caneta e por isso ficou surpresa ao ver Rafaela fazendo anotações.

Quando voltaram para a sala, Ana Paula perguntou à Rafaela o que havia escrito no laboratório. Como ainda não era possível recuperar a escrita sem ajuda da menina, a professora pediu para Rafaela ler o que havia escrito. Em nenhum momento Ana Paula deu uma aula formal ensinando aos estudantes a fazerem anotações durante a visita ao laboratório. No cotidiano da sala de aula os alunos e alunas, viam a escrita ser utilizada em várias situações, inclusive para fazer anotações diversas. De acordo com a funcionalidade da escrita vivenciada por aqueles estudantes, Rafaela achou necessário levar papel e caneta para anotar aquilo que fosse mais relevante durante a visita ao laboratório. Ela aprendeu, com e na prática diária, a utilizar a leitura e a escrita tendo em vista sua função social.

Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender, o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita) ²⁸. Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê? (SMOLKA, 2003, p.63)

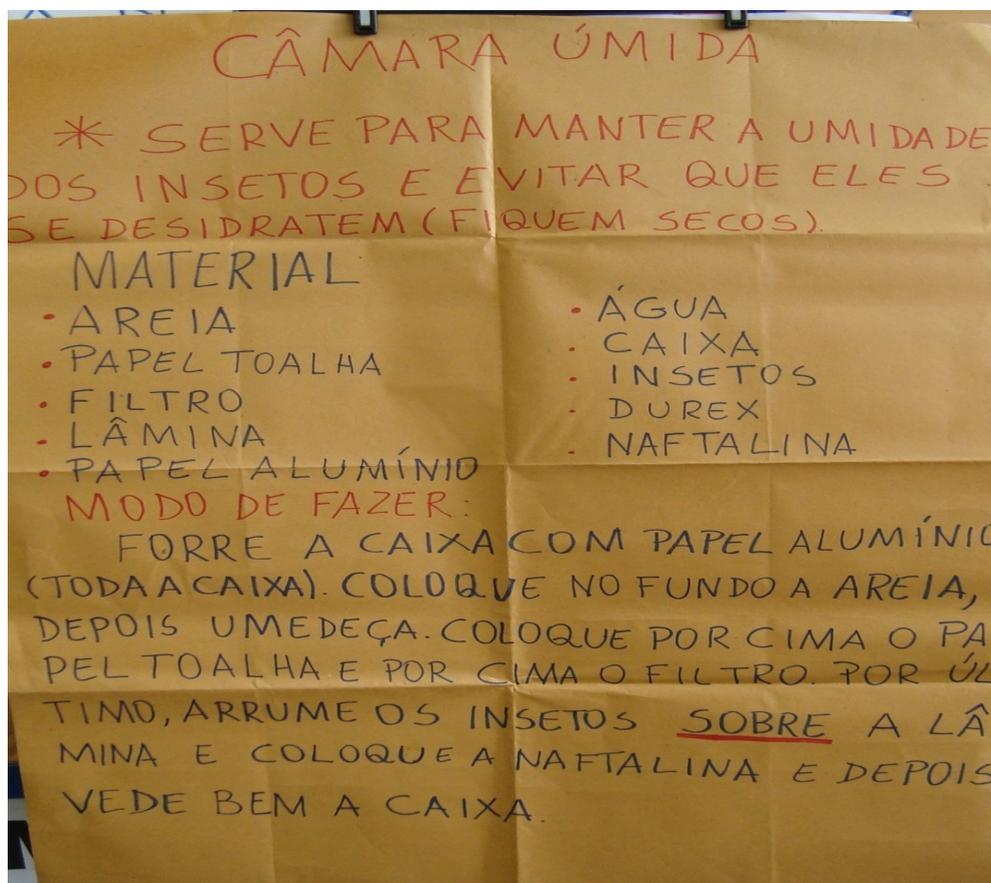
A iniciativa tomada por Rafaela nos dá pistas sobre o tipo de relacionamento construído naquela sala de aula. Esta menina compreende funcionalidades na escrita de acordo com o vivenciado cotidianamente na sala de aula junto com a professora e demais crianças e talvez, por conta disso, tenha se antecipado em levar caneta e papel para a visita ao laboratório da escola.

Rafaela demonstrou saber que não era preciso pedir autorização da professora para levar papel e caneta ao laboratório. Sentiu-se autorizada e confiante arriscando-se no processo de escrita, fazendo anotações, embora naquele momento ainda não escrevesse convencionalmente. Uma atitude “simples” da criança nos ajuda a compreender melhor o trabalho desenvolvido pela professora, pois: *o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade*

²⁸Idem.

crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. (FREIRE, 2004, p.26)

De volta à sala, recuperaram o aprendizado sobre a confecção da câmara úmida. Registraram no bloco:



Confeccionaram a câmara úmida, que ficou assim:



A professora Ana Paula estabelece relações de horizontalidade com as crianças, potencializando seus saberes. Nesta sala de aula, todos são sujeitos ativos no processo *aprendizagemensino*: (...) nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito no processo. (idem, p.26)

Ana Paula assume a postura de que ela também é sujeito neste/deste processo de construção e reconstrução contínua de conhecimentos quando se propõe a estudar insetos junto com a turma, distanciando-se da concepção bancária de educação, que compreende o professor como o único detentor/transmissor de conhecimentos e crianças como meros receptáculos. Nesta turma, percebo que as relações experienciadas contribuem para o desequilíbrio em favor do *conhecimento emancipação*, haja visto que

(...) as aprendizagens não envolvem apenas o campo da cognição, mas também as emoções e as experiências e os diálogos tendem a ser mais efetivos quando os interlocutores envolvidos se compreendem melhor e compartilham consensos mínimos de partida. (OLIVEIRA, 2009, p.98)

O cotidiano deste grupo conta com aprendizagens que vão muito além do campo da cognição. Repletas de emoções, as relações de *aprendizagemensino* contribuem para que os diálogos sejam mais efetivos, uma vez que seus interlocutores estão mais

envolvidos. Parece-me que o consenso mínimo de partida consiste na crença de que todos e todas são capazes de aprender, e que os conhecimentos e desconhecimentos existentes nas relações estabelecidas neste cotidiano são necessariamente complementares.

3.3 - Tia, se não colocar o outro 'bo', vai ficar 'borleta'!

Após a professora Ana Paula encontrar a libélula na rampa de acesso às salas de aula e levá-la para a “Roda de Conversas” despertando o interesse das crianças em aprender mais sobre o assunto, diversos insetos chegaram na turma 101. Por conta do crescente interesse das crianças e da chegada dos insetos, crianças e professora decidiram confeccionar uma lista dos insetos já existentes na sala de aula.

A lista foi confeccionada coletivamente. A professora era a escriba da turma, naquele momento, registrando no quadro o nome dos insetos. Eu estava sentada em um dos grupos junto com as crianças, conforme fazia sempre. Ao iniciar a escrita da palavra “borboleta” a professora perguntou aos estudantes se eles sabiam como ela poderia ser grafada. Algumas crianças gritaram imediatamente:

- Começa com 'bo'!

Após algumas crianças dizerem que a palavra 'borboleta' começava com 'bo', Ana Paula informou que nesta sílaba estava faltando uma letra, escrevendo a letra 'r'. Em seguida, a professora perguntou às crianças qual seria a próxima sílaba. Alguns estudantes afirmaram que a próxima sílaba a ser escrita seria 'bo' e outras disseram que não poderia ter dois 'bo' na palavra. Ferreiro nos ajuda a compreender porque algumas crianças afirmam não poder haver outro 'bo' na palavra 'borboleta':

*(...) as crianças dedicam um grande esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre as escritas (...) Esses critérios de diferenciação são, inicialmente, **intrafigurais** e consistem no estabelecimento das propriedades que um texto escrito deve possuir para poder ser interpretável (ou seja, para que seja possível atribuir-lhe uma significação). Esses critérios **intrafigurais** se expressam, sobre o eixo quantitativo, como a quantidade mínima de letras -geralmente três- que uma escrita deve ter para que “diga algo” e, sobre o eixo qualitativo, como a variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada (se o escrito tem “o tempo todo a mesma letra”, não se pode ler, ou seja, não é interpretável). (FERREIRO, 2000, p.20)*

Conhecendo a psicogênese há alguns anos e ciente dos possíveis motivos pelos

quais as crianças elaboraram a referida hipótese, Ana Paula perguntou o que deveriam escrever após a sílaba “bor”. Algumas crianças continuaram afirmando a impossibilidade de escrever outro “bo”, momento em que a professora indagou:

- *Gente, eu posso escrever novamente o 'bo'? Pode ter dois 'bo' na mesma palavra?*

As opiniões se dividiram. Algumas crianças disseram que sim e outras afirmaram que não. Neste momento presenciei a elaboração de hipóteses por parte das crianças. Poderiam repetir duas sílabas quase idênticas na mesma palavra? Durante todo o tempo a professora problematizou a escrita junto com as crianças, questionando-as. A escrita da palavra 'borboleta' tornou-se necessária para documentação já que este inseto havia sido levado para sala. A professora não escreveu para as crianças aprenderem e 'fixarem' a 'família silábica' do *ba, be, bi, bo, bu*.

A utilização da leitura e da escrita dentro de um contexto funcional, demonstra que para esta professora, não existe a dependência e necessidade de um 'método de alfabetização', nem tampouco a crença na necessidade de um estado de 'maturidade' e 'prontidão' das crianças para que elas possam construir conhecimentos.

Ao abrir espaço para reflexão e participação, Ana Paula revela que compreende as crianças como sujeitos de conhecimento, acredita que possuem conhecimentos acerca da leitura e da escrita independentemente de estarem no início do ano letivo em uma turma do 1º ano de escolaridade. Com a ajuda de Ferreiro (2000), compreendo que:

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto. Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como “conhecimento”. “Saber” quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade. (Idem, p.17)

Ao afirmarem que a palavra 'borboleta' começa com 'bo', as crianças demonstraram saberes, embora estes muitas vezes não sejam reconhecidos e aceitos socialmente como conhecimentos conforme aponta Ferreiro. A professora acredita que as crianças constroem conhecimentos cotidianamente dentro e fora do ambiente escolar. As práticas alfabetizadoras cotidianas desta professora e a maneira como compreende as crianças e seus saberes, corroboram com o que Emília Ferreiro mais uma vez afirma:

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que os métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros. (Idem, p.31)

Enquanto as crianças discutiam a forma como seria escrita a palavra, eu estava ao lado de Fábio Peter. Ele me disse baixinho:

- Tia, se não colocar o outro 'bo', vai ficar 'borleta'

Ao ouvir o que disse Fábio Peter, chamei a atenção de Ana Paula. A professora pediu para que ele falasse para toda turma sua hipótese. Após escrever o 'bo' sinalizando que esta seria a segunda sílaba, Ana Paula terminou de escrever a palavra borboleta.

Impossível traduzir em palavras o rosto de Fábio Peter enquanto ele pensava sobre como escrever a palavra borboleta. Naquele momento, a escrita daquela palavra fazia muito sentido para ele e seus colegas.

O papel da professora alfabetizadora neste momento contribuiu para que Fábio Peter formulasse hipóteses. Durante a escrita coletiva Ana Paula questionou, sinalizou e problematizou durante todo tempo a forma como seriam escritas as palavras. Além disso, a postura da professora contribuía para que as crianças se sentissem encorajadas a explicitarem suas hipóteses.

Instruções, demonstrações, pistas, indicações, sinalizações - modos de intervenção deliberada presentes no cotidiano da sala de aula - são fundantes para que as crianças possam realizar de forma independente o que até em um momento só conseguiam fazer com a ajuda de outras pessoas. (SAMPAIO, 2008, p.87)

O movimento das demais crianças em buscar a forma de grafar a palavra, as perguntas e sinalizações feitas pela professora contribuíram para que Fábio chegasse à conclusão de que sem a sílaba 'bo', a palavra 'borboleta' ficaria "borleta".

A professora e os colegas ajudaram Fábio Peter no momento da formulação de hipóteses, mas no momento de falar para professora o burburinho era grande e Fábio ao invés de pronunciar em voz alta para toda turma ouvir, virou-se para mim e disse o que estava pensando. Se eu não estivesse presente e sentada ao seu lado naquele instante, será que Fábio iria dizer para toda turma o que disse somente para mim? Ana Paula sozinha conseguiria ouvir o que cada criança estava dizendo em meio ao falatório? A relação de proximidade entre pesquisadora e crianças foi determinante para que Fábio compartilhasse sua hipótese comigo.

Neste momento penso e questiono a relação sujeito/objeto de pesquisa, referendada por modos positivistas de fazer ciência. Na pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares inexistia a crença no distanciamento entre ‘sujeito’ pesquisador e ‘sujeito’ pesquisado. Minha presença ao lado de Fábio Peter, participando com ele da escrita da palavra ‘borboleta’ possibilitou o compartilhamento de sua hipótese e fez com que eu chamasse a atenção da professora para o que ele havia dito. Este acontecimento demonstra a riqueza inesgotável do cotidiano escolar e a impossibilidade de haver neutralidade na relação estabelecida entre os sujeitos que vivenciam este cotidiano.

3.4- “Priscila, você tem Orkut?”

Paulo Freire nos ensinou que a *leitura do mundo precede a leitura da palavra*. Mesmo com isso em mente, algumas vezes, nos esquecemos que crianças chegam às turmas do primeiro ano de escolaridade do Ensino Fundamental possuindo uma série de conhecimentos acerca da leitura e da escrita. A necessidade de partirmos das vivências cotidianas do educando para iniciar o processo de alfabetização está presente no discurso de muitas professoras e estudantes do curso de pedagogia, mas na prática, muitas vezes, esquecemos que essas crianças vivem inseridas em uma sociedade letrada e que convivem com a leitura e com a escrita desde bem pequenas, seja com as propagandas, revistinhas, videogames, embalagens, aparelhos eletrônicos e, mais recentemente, com a internet.

Nos grandes centros urbanos como é o caso da cidade do Rio de Janeiro, a linguagem escrita está presente em quase todos os lugares. Apesar disto, um número significativo de crianças não aprende a ler e a escrever na escola. Por quê? Ana Luiza Smolka me ajuda a pensar respostas para esta pergunta:

a leitura é uma atividade social cuja funcionalidade se evidencia e se propaga cada vez mais, mas que, contraditoriamente, uma grande parcela da população não aprende seu funcionamento porque a escola, como lugar de ensino, acaba sendo extremamente seletiva (SMOLKA, 2003, p.15).

Caminhando no sentido oposto do afirmado por Smolka, no mesmo dia em que as crianças escreveram o bilhete para a professora Marilene fazendo suas reivindicações, Cristiano chegou perto de mim e perguntou:

- Priscila, você tem orkut?

Respondi que sim. Ele pegou um pedacinho de papel e anotou seu e-mail para

que eu pudesse adicioná-lo à minha rede de amigos virtuais. Cristiano escreveu seu endereço eletrônico no papel e leu o que estava escrito para mim. Nesse momento, enquanto lia, disse:

-Tia, esse é o 'arroba'. Você conhece o 'arroba'?



A fala de Cristiano ao fazer a diferenciação entre a letra 'a' e o '@' causou-me um enorme espanto. Aquela criança em processo de apropriação da leitura e da escrita me fez refletir bastante quando me entregou aquele pequeno pedaço de papel com seu endereço de e-mail anotado. Percebi quantas coisas ele sabia. Cristiano sabia que para escrever deveria utilizar letras, que através da linguagem escrita nos comunicamos com outras pessoas e que o “@” não porta o mesmo significado da letra “a”.

No momento em que esta situação aconteceu, registrei imediatamente no caderno de campo e em seguida ela foi incorporada à versão do texto apresentada para a orientadora deste trabalho. Na reunião combinada para discussão, Carmen mais uma vez me ajudou a perceber a tessitura de nós cegos em minha fala. Defendo que as crianças convivem desde muito cedo com a linguagem escrita, notadamente as que vivem em ambientes urbanos e afirmo que a escola é apenas mais um ambiente onde a criança constrói conhecimentos. Apesar disto, por que me causa tanto espanto o fato de Cristiano utilizar a internet e saber diferenciar a letra 'a' do '@'? Como é possível valorizar os conhecimentos da criança, trazidos de seu cotidiano, ignorando completamente o fato de muitas crianças utilizarem com muita facilidade a internet em suas vidas? Será que me espantei por acreditar que Cristiano, por ser aluno de uma escola pública, não tinha acesso à internet?

Ao me questionar sobre esta situação vivenciada no cotidiano da sala de aula, volto a uma questão que vem permeando a tessitura desta pesquisa: a busca por diminuir o que muitas vezes se constitui em abismo, a distância entre discurso e prática. Paulo

Freire me auxilia na compreensão de que: *Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis - a da coerência.* (FREIRE, 2004, p.65)

Esses estudantes vivem em uma sociedade letrada, cercados pela linguagem escrita. Convivem com cartazes, letreiros, propagandas, embalagens, assistem à televisão e navegam pela internet. Com tudo isso, por que ainda é tão difícil para a escola contribuir para que as crianças se alfabetizem? Que escrita vem sendo apresentada para as crianças que freqüentam as classes de alfabetização?

Práticas alfabetizadoras pautadas em pressupostos mecanicistas postulam a necessidade da repetição, da prontidão, do treino para que as crianças aprendam a ler e a escrever. Essas práticas ignoram os diversos contextos em que as crianças estão inseridas. Muitas vezes, são tratadas como tábulas rasas, onde a escola irá inscrever o “conhecimento verdadeiro”. O saber escolar torna-se o único reconhecido e legitimado como tal através destes pressupostos marcadamente positivistas.

Assim como Cristiano, muitas crianças que chegam às diversas classes de alfabetização nas diversas salas de aula do país utilizam a internet para acessarem jogos e/ou sites de relacionamento mesmo sem saber ler. Estas crianças utilizam algumas estratégias para ‘navegar’ na internet. Por que as escolas não têm conseguido (em muitos casos) explorar essas múltiplas estratégias no momento de alfabetizar as crianças?

Em sua grande maioria, as crianças das classes populares que são as que precisam majoritariamente da escola para aprender a ler e a escrever, acabam por sofrer com seu caráter excludente. Essas crianças são vistas e reconhecidas pelo que lhes falta. São pobres, suas famílias não se importam... As diversas ‘ausências’ vão se tornando justificativas mais que aceitas para referendarem as ‘dificuldades de aprendizagem’ que são atribuídas a estas crianças.

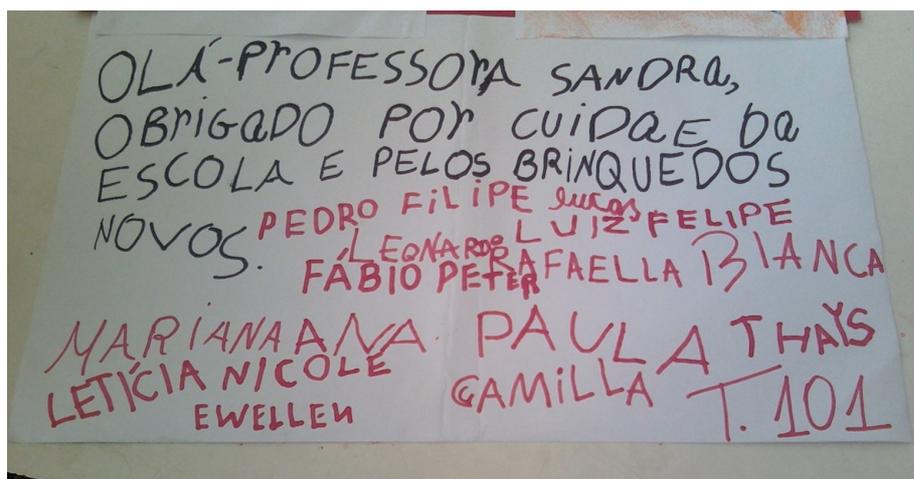
Além da culpabilização das crianças e das famílias, existe a já mencionada culpabilização das professoras/ dos professores. Por conta disso podemos perceber diversas políticas governamentais de ‘treinamento’ destes profissionais, sem mencionar as vezes que se tornam ‘objeto de pesquisas’ no campo educacional sem ao menos se sentirem autorizados a compartilhar as experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula.

3.5- Alfabetizando: o texto como referência para a prática.

Reafirmando a não-neutralidade presente no cotidiano escolar, em outra manhã, na sala de aula da turma 101, as crianças começaram as atividades do dia com a brinquedoteca, momento em que Lucas me chamou para jogar o 'jogo da velha' em um tabuleiro de madeira. Enquanto jogávamos, percebi que as crianças brincavam com brinquedos diversos, mas entre os preferidos estavam os sapatos de salto alto, bonecos e jogos. Como sempre, as crianças estavam bastante envolvidas nas brincadeiras. Após algumas partidas, terminara o horário estipulado para utilização dos brinquedos. Todas as crianças colaboraram no momento de juntar e guardar o que foi espalhado.

Com todos os brinquedos guardados, Ana Paula pediu às crianças que sentassem em círculo, no chão, para a "Roda de conversas", como era de costume. A atividade realizada há poucos instantes foi discutida com o grupo e, em seguida, a professora comentou sobre a reforma que foi feita no parquinho do prédio do CAP/ISERJ. Falou sobre a aquisição de novos brinquedos e sobre os antigos que foram consertados. Neste momento da conversa, a professora sugeriu à turma que produzisse um bilhete para ser entregue à diretora da escola, agradecendo as melhorias realizadas no parquinho. Todos se animaram com a ideia. Ana Paula foi para o quadro negro como escriba da turma, a fim de registrar o texto, produzido coletivamente.

Após escreverem coletivamente com a professora fazendo o registro no quadro negro, Ana Paula perguntou se alguém gostaria de fazer o registro no papel. Mariana aceitou. Após a escrita, as crianças assinaram o texto, que ficou assim:



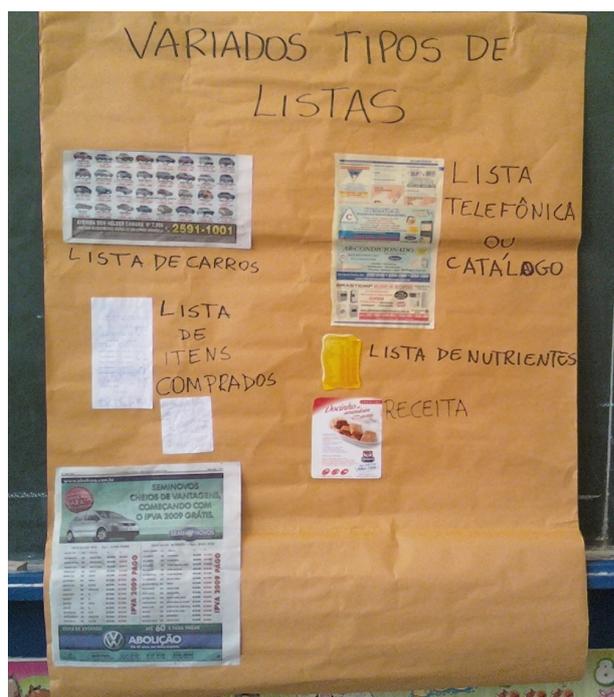
Desde o início do ano, percebi que o texto é a referência da prática alfabetizadora vivenciada nesta sala de aula. Após a confecção da lista de insetos, a professora passou

a explorar, junto com as crianças, diversos tipos de listas. Os insetos foram o ponto de partida, mas a professora, exercendo seu papel, ampliou esse horizonte.

Sentados em roda, Ana Paula mostrou para os estudantes algumas receitas onde podiam ver a lista dos ingredientes. Com isso, as crianças puderam ver que utilizamos listas em diversas circunstâncias para enumerar várias coisas diferentes. Ferreiro assinala a importância do uso social da língua ao afirmar que:

A língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios da tevê, etc.) (FERREIRO, 2000, p.37)

A professora traz, para a sala de aula, objetos, rótulos e uma escrita com a qual as crianças já convivem em suas vidas cotidianas. Ao serem indagadas pela professora sobre os tipos de listas que estas conheciam, muitas delas disseram que seus pais faziam 'listas de compras' para irem ao supermercado. Ana Paula trouxe a lista telefônica, a lista de nutrientes de produtos alimentícios entre outras, como vemos a seguir:



A sala de aula dessa turma possuía um alfabetário, confeccionado pela professora, para uso das crianças. Ele estava localizado logo abaixo dos murais da sala e era composto por dois tipos de letras, para que as crianças pudessem consultá-lo

frequentemente. Certo dia quando cheguei à sala, uma situação estava posta. O alfabeto utilizado pela professora do turno da tarde, que dividia a sala de aula com Ana Paula, estava cobrindo o alfabeto da turma 101.



As crianças reclamavam, pois os cartazes dificultavam o uso do alfabeto. Então, professora e crianças decidiram escrever um bilhete para a outra professora visando solucionar o problema. No processo de escrita do bilhete, Ana Paula perguntou às crianças qual a diferença entre bilhete e carta, quando algumas disseram:

- A carta vai pelo correio e o bilhete fica preso em algum lugar. (Mariana)

- Minha mãe manda bilhete pra o meu pai pra ele não ficar com os amigos no bar. (Nicole)

- Minha mãe deixa bilhetes para o meu irmão Marcelo dizendo o que ele tem que fazer, mas ele dorme o dia todo e não faz as tarefas. (Thaís)

Proporcionar uma discussão sobre as funcionalidades da escrita, utilizando textos como referência, colaborou para que as crianças compartilhassem conhecimentos a respeito dos múltiplos usos dessa escrita. A opção teórica que fundamenta a prática alfabetizadora de Ana Paula confirma que

(...) a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se-ia de

assumir um ensinar sem objeto direto; tratar-se-ia de não mais perguntar 'ensinar o quê', mas 'ensinar para quê': pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que desenvolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastreia na experiência de produzir algo sempre antes produzido - uma leitura ou um texto - manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores. (GERALDI, 2010, p.116)

Ana Paula assume a necessidade de perguntar-se constantemente: “*ensinar para quê?*” Através desse compromisso, vislumbrando as funcionalidades da escrita por meio de uma aprendizagem que se lastreia na experiência, busca, nas vivências desses estudantes, aquilo que sabem sobre os diversos gêneros textuais que estão presentes na sala de aula e fora dela.

Dito isso, para confeccionar o bilhete, Ana Paula escolheu Fábio Peter para ser o escriba. Todas as crianças colaboraram no processo de escrita e o bilhete ficou assim:

Olá professora Marilene, o seu alfabeto está cobrindo o nosso e, por favor, traga outro relógio.²⁹

Na sala de aula pesquisada, as atividades são sempre variadas contribuindo para a construção de um ambiente alfabetizador favorável, onde as crianças demonstram felicidade e satisfação em estar. O aprendizado da leitura e da escrita ocorre no/com o vivenciado cotidianamente pelas crianças e professora dentro e fora da escola, de forma enredada e indissociável. Como numa grande rede, não é possível desmembrar os fios que a compõe. A escrita do bilhete, a ‘roda de conversas’, a ‘brinquedoteca’, a hora do recreio, estão prenhes de aprendizados e acredito que contribuem para este processo complexo de apropriação da leitura e da escrita.

A sala, ao invés de desnuda, tem suas paredes repletas de materiais produzidos coletivamente pelas crianças bem como o alfabeto ao alcance das mãos e dos olhos das crianças. Nesta turma não há a imposição do silêncio. A professora acredita na importância da interação entre as crianças para que haja o aprendizado, conforme pude vivenciar no processo de escrita do bilhete para professora do turno da tarde. Enquanto falavam, as crianças estavam pensando sobre a escrita e sobre suas funções.

As crianças têm, basicamente, noções das funções da escrita - para nomear, identificar, informar, comunicar. Mas esta noção é muitas vezes truncada pela maneira como a escrita é apresentada na escola. (Os objetivos da escrita, na escola, alteram e limitam as noções das funções da escrita.) (SMOLKA, 2003, p. 25)

²⁹As crianças se referem a um relógio que era da turma 101 e que foi quebrado acidentalmente pela professora do turno da tarde.

Conforme afirma a autora e como pude experienciar no momento da confecção do bilhete, as crianças, quando chegam à escola, possuem conhecimentos acerca das funções da linguagem escrita. Isso é visível nas hipóteses formuladas pelas crianças sobre as diferenças entre cartas e bilhetes. Mas, de um modo geral, a escola não legitima e não reconhece os conhecimentos infantis. Isso não ocorria na turma 101, pois a professora procurava explorar múltiplos sentidos e funções da leitura e da escrita a partir dos saberes revelados pelas crianças.

Até que ponto algumas atividades presentes no cotidiano escolar, tais como repetir dez vezes cada letra do alfabeto ou aquelas onde aparecem somente vogais para depois serem 'inseridas' as consoantes, contribuem para confirmar o que as crianças pensam sobre a função da escrita? Durante o trabalho de campo, não presenciei a professora realizar esse tipo de atividades com as crianças. Até a cópia do quadro, quando acontecia, estava inserida em um contexto específico: por exemplo, copiar, no "cadernão", produções pensadas coletivamente. O texto é a base da prática alfabetizadora experienciada nessa sala de aula, pois a professora possui princípios *políticoteóricometodológicos* que a fazem optar por esse tipo de trabalho, ao invés de outros. Dito isso, afirmo que:

O convívio com o mundo da escrita, a leitura e a prática da discussão são elementos importantes no processo de constituição do sujeito-autor de seus textos. Além disso, há uma ortodoxia escolar contra a qual é preciso se contrapor: trata-se de uma mudança de posição do professor, de leitor-corretor para o papel de mediador do processo de aprendizagem e, por isso mesmo, para o papel de co-enunciador dos textos dos seus alunos. (GERALDI, 2008,p.51)

Conforme nos salienta Wanderley Geraldi, o convívio com o mundo da leitura, escrita e com a prática da discussão são elementos importantes no processo de constituição do sujeito-autor. Baseando-me no *vistouvidosentido* na sala de aula pesquisada, me arrisco a afirmar que as práticas alfabetizadoras ali construídas contribuem sobremaneira para construção de *sujeitos-autores* de seus próprios textos. Ao proporcionar e potencializar situações em que as crianças aprendiam a ler e escrever, lendo e escrevendo, e discussões na e fora da "Roda de conversas" esses estudantes foram constituindo-se e transformando-se em *sujeitos-autores*.

Torna-se importante ressaltar que, contrapondo-se a ortodoxia escolar da qual nos fala Geraldi, Ana Paula sai do lugar de professora/leitora/corretora dos textos das crianças para o lugar de mediadora do processo de aprendizagem, o que a torna co-enunciadora

dos textos produzidos pelos estudantes com os quais trabalha. Cabe salientar que esse “sair do lugar” vem acontecendo há bastante tempo, de forma contínua e em conjunto com outras professoras, em diferentes *espaçotempos* de formação (com)partilhada.

Tornar-se mediadora do processo de aprendizagem e co-autora dos textos produzidos pelas crianças exige, do meu ponto de vista, uma mudança epistemológica. Ao se desafiar na busca de uma prática alfabetizadora cada vez mais dialógica e solidária, percebo que Ana Paula se distancia, cada vez mais, das *monoculturas* e se aproxima das *ecologias* definidas por Boaventura Santos e trazidas por mim anteriormente.

A seguir, pretendo responder (de forma parcial e datada historicamente) às questões levantadas no início dessa ação investigativa, sem a pretensão de dar o assunto por encerrado, pois, compreendo o conhecimento como um *fioponto* de partida sem um *fioponto* de chegada.

IV - CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPOSSIBILIDADE DE FINALIZAR...

Início essas considerações ressaltando a impossibilidade de finalizar as discussões que emergiram durante a escrita desse texto dissertativo. Busco caminhos que me ajudem a arrematar a tessitura iniciada, deixando outros fios que possam ser utilizados e/ou reinventados, por mim e/ou pelos leitores, na tecedura de novas e múltiplas redes.

Cada ponto do bordado, que aqui se encontra, possui limites e possibilidades. Assumo e reitero que, durante o trabalho de campo, não foi possível ver para além do encantamento com a prática alfabetizadora investigada, pois na contra-mão do vivenciado por mim, até então, como estudante, a ação alfabetizadora pautada em relações mais democráticas com as crianças e articulada à vida cotidiana dos sujeitos – crianças e professora – era só novidade. Hoje, após leituras, discussões e, como professora alfabetizadora que sou, sei da impossibilidade de uma prática pedagógica “perfeita”, “ideal”, até porque a formação docente, sempre permanente, implica na ampliação constante de conhecimentos, ampliação e interrogação de modos de fazer e de pensar a alfabetização, o processo de *ensinaraprender*.

Buscando arrematar a costura inicial, retomo questões com as quais caminhei até aqui, na tentativa de compreender relações *praticadasvivas* na sala de aula, no cotidiano pesquisado. *Relações mais democráticas, vivenciadas na sala de aula investigada, interferem na prática alfabetizadora experienciada pelo grupo? Como? As práticas alfabetizadoras construídas por essa turma caminham no sentido de tornarem-se mais emancipatórias? E ainda: em que medida a prática alfabetizadora pesquisada caminha na direção de transformar monoculturas em ecologias de saber?*

Como dito inicialmente, esses questionamentos surgiram por conta da minha indignação com relação aos discursos predominantemente negativos sobre a escola. Este incômodo, e a crença nas possibilidades emancipatórias da(s) escola(s), levou-me à turma 101.

Através dos diversos momentos compartilhados, foi possível buscar pistas de como as práticas alfabetizadoras ali vivenciadas, se desequilibram em favor do conhecimento-emancipação. Dito isso, posso afirmar que, (...)o *objetivo principal do projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para formação de subjetividades inconformistas e rebeldes* (SANTOS, 2009,p.18).

Lembrando mais uma vez que, para o conhecimento emancipação a forma de

saber é a solidariedade e a forma de ignorância é o colonialismo, e vislumbrando o que Boaventura Santos (2009) define como *projeto pedagógico emancipatório*, para compreender melhor o aprendido com a/na turma investigada é preciso ressaltar aspectos centrais da experiência pedagógica emancipatória:

- Conflito entre aplicação técnica e aplicação edificante da ciência;
- Conflito entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação;
- Conflito entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo.

Tendo em mente os aspectos centrais do que Boaventura Santos denomina como *projeto pedagógico emancipatório*, vislumbro a relevância dessa ação investigativa com a/na turma 101 pois acredito que:

(...) desensibilizando práticas de conhecimento-emancipação, que tem a solidariedade como ponto de chegada da superação do colonialismo e, portando, da monocultura do saber formal, nos aproximamos da ecologia entre os diferentes saberes e da consequente superação da monocultura do saber formal, ao mesmo tempo em que potencializamos investimentos no projeto educativo emancipatório ao percebermos e investirmos na multiplicação de práticas de conhecimento-emancipação, nas quais a solidariedade e o reconhecimento do outro estão presentes. (OLIVEIRA, 2009,p.83)

Ouso afirmar que as práticas alfabetizadoras construídas na e com a turma investigada, são práticas nas quais a solidariedade e o reconhecimento do outro estão presentes. Vislumbro essa presença quando penso na “Roda de leitura”, no “Projeto insetos” e em como as relações foram estabelecidas de modo dialógico e solidário entre professora-crianças, crianças-crianças, professora-pesquisadora, crianças-pesquisadora.

Cheias de solidariedade e reconhecimento do outro, essas práticas me ajudam a pensar no desequilíbrio em favor do *conhecimento-emancipação*. Isso acontece, pois, toda prática educativa é permeada pelo conflito constante entre *conhecimento-regulação* e *conhecimento-emancipação*.

Essas práticas alfabetizadoras que têm a solidariedade como ponto de superação do colonialismo, não são práticas estabelecidas à priori. Do mesmo modo que me incomodo com a naturalização dos discursos falalistas em educação, não posso (não devo) cair na esparrela de proclamar as práticas, aqui investigadas, como sendo perfeitas pois

(...) com o cotidiano estamos em meio a situações reais de vida, situações concretas, em meio àquilo que os sujeitos são, fazem, pensam e sentem. Nesse espaço-tempo da concretude das práticas não há lugar para comportamentos modelares, idealizados, pois nele o que existe, o que é possível encontrar é a diversidade, a multiplicidade, a variedade de

comportamentos e de saberes. Isso quer dizer que no cotidiano não há lugar para a recomendação de modelos a serem seguidos por todos, já que sua realização é uma impossibilidade e, portanto, cada um atua de modo relativamente autônomo. (MACEDO, 2005, p.181)

Reafirmando que no cotidiano não há lugar para comportamentos *modelares* e *idealizados*, cabe ressaltar que a professora Ana Paula investe e persegue há muitos anos na tessitura dessas práticas alfabetizadoras voltadas para o *conhecimento-emancipação*, no entanto, esse movimento é sempre de busca, de aprendizado, de *desafio*. No momento em que se dá conta de que não quer contribuir para a reprodução da escola nos moldes como a conheceu, enquanto aluna, Ana se desafia a tornar-se pesquisadora da própria prática. Movimento de formação e auto-formação sempre permanente.

Esse deslocamento que parte da prática, vai à teoria e retorna à prática, no sentido de compreendê-la de outros modos vem contribuindo para que Ana Paula construa práticas alfabetizadoras mais autorais (autônomas) *tornando-se melhor professora no exercício de ser professora* (PÉREZ GOMES, 1995). Além de permanente, essa formação é (com)partilhada. Essa professora compartilha e se debruça sobre suas práticas junto com outras professoras em grupos como o GEFEL, FALE e GEPPAN.

A existência desses grupos denota, para mim, que a busca por práticas educativas mais democráticas e dialógicas ocorrem de forma complexa, enredada, em múltiplos *espaçostempos*. Assim como Ana Paula, muitas professoras se lançaram a esse desafio, sabemos disso.

Defendo que Ana Paula ao reconhecer e legitimar os múltiplos saberes das crianças com as quais trabalha, contribui para o confronto com a lógica da *monocultura do saber e do rigor do saber*, identificando outros saberes e outros critérios de rigor do saber. Ao invés da monocultura instaurada através da legitimação de um único saber, o saber hegemônico, e, no campo da alfabetização, o que ainda é muito comum, a lógica imposta pelos autores das cartilhas, ou dos técnicos das secretarias de educação, percebo a emergência de uma *ecologia de saberes* (idem) instaurada pela legitimação dos saberes e experiências dos sujeitos envolvidos no processo de *aprendizagem* *em* *sino* experienciado nessa sala de aula. Um processo construído pelo grupo e com o grupo – crianças, professora, pesquisadores vinculados à universidade.

Resignificando as temporalidades presentes na sala de aula através da legitimação dos múltiplos tempos de aprendizagem das crianças; acreditando que o investimento na

“Roda de conversas” gera ganho ao invés de perda de tempo, a professora estabelece novas relações temporais com o grupo. Relações que fogem à lógica da monocultura do tempo linear, aproximando-se assim de uma *ecologia das temporalidades*.

Os momentos vivenciados e experienciados no/com o cotidiano da turma 101, me ajudaram na compreensão de que naquele grupo existia uma *ecologia dos reconhecimentos* fundada na reciprocidade das relações e nas práticas alfabetizadoras cheias de reconhecimento do outro. Percebo que, ao assumir a necessidade de estudar sobre insetos e aprender junto com as crianças, a professora encarna essa ecologia dando ainda mais sentido ao que foi ensinado por Boaventura Santos. O círculo de reciprocidades é o círculo de *diferenças iguais* (SANTOS, 2008), momento em que todos ensinam e aprendem, pois todos são diferentes e iguais, conhecedores e desconhecedores ao mesmo tempo.

Somando-se a tudo o que já foi dito, não posso deixar de mencionar o quanto esta ação investigativa contribuiu (contribui) para meu crescimento *peçoalprofissional*. Conhecer Ana Paula e poder aprender com ela foi um enorme privilégio, mas não foi o único. Sinto-me privilegiada por ter convivido com as crianças da turma 101, com os/as colegas do grupo de pesquisa e com a orientadora desse trabalho. Através desse estudo amplio minha própria formação como professora alfabetizadora e confirmo, mais uma vez, a crença de que o cotidiano é um campo de *açãotransformação* possível.

Conforme dito, inicialmente, nessas considerações, reafirmo a impossibilidade de finalizar. Deixando alguns fios emaranhados e outros soltos, encerro (?) com o texto de auto-avaliação escrito por Mariana, uma das crianças da turma 101³⁰, pois o que diz revela a riqueza do processo de conhecer experienciado no cotidiano dessa escola pública:

³⁰Ana Paula permaneceu com a mesma turma no 2º ano de escolaridade, embora a escola não seja organizada em ciclos. Algumas professoras dessa escola entendem que desse modo podem potencializar os processos alfabetizadores experienciados pelas crianças e por elas.

eu já aprendi
eu já aprendi a ler e escrever e
saber ler e escrever é bom porque eu não
preciso mas pedir a ninguém que conte histórias
para mim.

eu já sei contar até 120 e também sei fa-
zer matemática $2+2=4$ $3+3=6$ $4+4=8$ $8+8=16$ e eu
sei fazer muitas coisas. é legal todos os alu-
nos da tia ana paula e eu vou ficar
com a tia ana paula. ela é muito
muito mas muito legal. a tia as vezes
é chata mas a tia ana vai ser sempre
a minha professorinha querida do coração.
a minha professora é legal e isso é muito
legal porque eu não sei escrever muito

porque eu não sei ler muito bem. eu não
aprendi muita coisa porque eu não prestava
atenção na aula mas agora eu presto
atenção na aula mas eu preciso de ajuda.

todos precisam de ajuda porque ninguém
sabe tudo nessa vida. Eu sou quem que precisa
de ajuda tem a vida boa que todos nos têm.

Eu já aprendi a ler e escrever e
saber ler e escrever é bom porque eu
não preciso mas pedir a ninguém
que conte histórias para mim.
Eu já sei contar até 120 e também sei fa-
zer matemática $2+2=4$ $3+3=6$ $4+4=8$ e eu
sei fazer muitas coisas. É legal todos os alu-
nos da tia Ana Paula e eu vou ficar
com a tia ana Paula. Ela é muito
muito mas muito legal. A tia as vezes
é chata mas a tia Ana vai ser sempre
a minha professorinha querida do coração.
A minha professora é legal e isso é legal e isso é muito
legal porque eu sei escrever muito porque
eu sei ler muito bem. Eu não
aprendi muita coisa porque eu não prestava
atenção na aula mas agora eu presto
atenção na aula mas eu preciso de ajuda
**todos precisam de ajuda porque ninguém
sabe tudo nessa vida.** (Mariana, turma 101/os grifos são meus)

Referências bibliográficas

Obras citadas:

- ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho- o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas* in ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs) Pesquisa no/do cotidiano das escolas- sobre redes de saberes. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *Diferença na sala de aula: desafios e possibilidades para a aprendizagem*. In- GARCIA, Regina Leite & ZACCUR, Edwiges. (orgs). *Alfabetização: Reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERRAÇO, Carlos Educarado. *Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar* in ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs) Pesquisa no/do cotidiano das escolas- sobre redes de saberes. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. *Pedagogia da autonomia- Saberes necessários à prática educativa*. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade do Aveiro, 2004.
- _____. *Da redação à produção de textos*. In Geraldi, W. & Citelli, Beatriz (coord). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, nº19, 2002.
- LOPES, Eduardo Simonini. *Por que falar das pedras?* In OLIVEIRA, Inês Barbosa de.

(Org) Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível. Petrópolis: DP et Alii, 2010.

- MACEDO, Regina Coeli Moura de. *Caminhando por entre práticas escolares cotidianas: Currículo e emancipação nas salas de aula*. Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005. Dissertação de mestrado.

- MORIN, Edgard. *A cabeça bem feita*. Repensar a reforma e reformar o pensamento. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

- NETO, João Cabral de Melo. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2008.

- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos Praticados*. Entre a regulação e a emancipação. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

- _____. *Pedagogia do Conflito: escola e democracia sob as lentes da sociologia das ausências*. In *Contra o desperdício da experiência- A Pedagogia do Conflito Revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

- _____. *Boaventura e a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

- PÉREZ GOMES, Angel. *O pensamento prático do professor*. In: *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995.

- SAMPAIO, Carmen Sanches. *Alfabetização e formação de professores*. Aprendi a ler(...) quando eu misturei todas aquelas letras ali... Rio de Janeiro: WAK, 2008.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

- _____. *A gramática do tempo*. Para uma nova cultura política. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- _____. *Para uma pedagogia do conflito*. In *Contra o desperdício da experiência- A Pedagogia do Conflito Revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

- Saramago, José. *Ensaio sobre a cegueira*. 59ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*. A alfabetização como processo discursivo. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2003

Obras consultadas:

- ALVES, Nilda, SGARBI, Paulo. *Espaços e imagens na Escola*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

- FERRAÇO, Carlos Eduardo, PEREZ, Carmen Lúcia Vidal, OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa- novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

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

- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. 3ª ed. São Paulo: Companhia de bolso, 2009.

-LACERDA, Mitsi Pinheiro de. *Quando falam as professoras alfabetizadoras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org). *Paráticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*. Petrópolis: DP et Alii, 2010.

- _____, ALVES, Nilda, BARRETO, Raquel Goulart (orgs). *Pesquisa em Educação- métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

- _____ (org). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et Alii, 2010.

- VIGOTSKI, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ANEXO I

Transcrição do XVII FALE (Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita)

Tema: alfabetização sem cartilha? Pode onde começar? (09/05/2009)

Fala da professora *Ana Paula Venâncio*:

Bom dia a todos e a todas. Eu estou muito nervosa (risos) Bom, meu nome é Ana Paula Venâncio, trabalho no Instituto Superior de Educação, algumas pessoas já me viram falar, eu já estive compartilhando em outro FALE, minhas experiências de trabalho e estou eu aqui novamente para compartilhar, socializar com vocês um pouco da prática da sala de aula. Eu estou de volta a classe de alfabetização depois de cinco anos afastada porque eu acompanhei uma turma da classe de alfabetização até o quinto ano. Retornei, estou com essa turma agora, e eu fiz um recorte do trabalho, do dia a dia, porque não dá pra falar de tudo nem muitas coisas que gente vai realizando em sala de aula. Então eu recortei uma parte do que eu faço pra tá aqui mostrando a vocês, como é que eu vou trabalhando com as crianças, como é que vai acontecendo o dia a dia, o cotidiano da sala de aula. Bom, eu trouxe aqui hoje pra falar um pouco do projeto insetos, mas antes de entrar no projeto, eu sempre fico muito feliz de retornar à classe de alfabetização, que era o meu grande incômodo quando eu fiz o curso normal, eu já falei algumas vezes que eu sofri muito na escola, e eu não me conformava da escola ser um lugar que a criança tinha que sofrer. Eu sofria, me doía, eu chorava eu não queria ir pra escola. Eu não queria pra escola não era por preguiça, era porque era um lugar que parecia não me pertencer. Quase que o tempo todo era afirmado pra mim um lugar que eu não queria ocupar. Mas eu era muito criança, eu não tinha como, eu não tinha palavras, pra dizer o que eu passava. Eu só sabia chorar e desesperar a minha mãe, que ela também não sabia ler, não sabia escrever, não tinha como me ajudar. E eu tinha que dar conta das coisas que a escola pedia. Mas para além de dar conta, tinha uma questão que era: eu queria aprender. Eu sabia que eu podia aprender. Mas eu não aprendia igual os outros. O meu tempo era diferente dos outros. E eu não conseguia compreender o porque. Essa dúvida, questões como essa, me acompanharam durante anos. E eu fui para curso normal pra tentar entender o porque que eu tinha que ser igual aos outros. Porque que eu tinha que responder daquele mesmo jeito, porque eu não aprendia como as outras crianças... E quando eu fui fazer o curso normal, eu fui afirmada do que eu não queria: a criança tem um tempo linear, homogêneo, todo mundo tem que aprender na mesma hora, responder

na mesma hora, daquele mesmo jeito, porque se não responder o erro não dá pistas pra outras coisas, dá pistas pra dizer o que você não sabe mesmo. E a minha dúvida durante o tempo em que eu cursei o normal, permaneceu. Fui trabalhar em outros lugares, me formei... fui trabalhar, repeti aquilo que eu aprendi. Porque foi o que eu vivi e aprendi. Eu não nego que eu repeti sim. Fiz algumas crianças sofrer? Fiz. Por algum tempo fiz sim. Até poder compartilhar com outras pessoas, em outros lugares, aquilo que me incomodava. Que sempre me incomodou. Mas eu não sabia fazer de um outro jeito. Pois bem... Mas eu busquei. Fui buscando... Fui encontrando parceiros, professores, pessoas com quem eu compartilhei e com quem eu pude aprender. E ampliar um pouco mais aquilo que eu já conhecia, aprofundar... E continuo fazendo esse movimento. Cada dia a gente vai aprendendo um pouco mais, vai ampliando vai revendo, vai refletindo, vai fazendo, vai experienciando coisas, mesmo coisas já vivenciadas, quando você revê, você pode fazer de um outro jeito, enfim... Então, foi um longo caminho.... eu tive que estudar muito, eu tive que romper com coisas muito difíceis que nos habitam, e continuo ainda a romper. Porque são sentimentos fortes que vão ficando, vão se internalizando como a questão do erro, a questão do escrever, a questão do tempo, a questão dessa homogeneidade que a escola ainda teima em colocar que as crianças precisam ser todas do mesmo jeito, aprender do mesmo modo e apresentar as mesmas respostas. Eu estou numa escola que ainda trabalha numa perspectiva que não é... poucas professoras ousam sair dessa.... Porque é o que elas aprendem, é o que sabem fazer, é o que dá segurança muitas vezes... Ousar não é uma coisa muito fácil. Enfrentar desafios não é uma questão muito simples. Mas eu tô conseguindo ao longo de vinte anos, numa outra perspectiva fazer algumas coisas que eu tenho entendido como muito bacanas. Muito legais, tanto pra mim como para os alunos. E é isso que a gente vai ver agora.

Essa turma eu comecei esse ano, e a primeira coisa que a gente chega numa turma assim, eu olhava para as crianças, elas não me conheciam, eu estava conhecendo agora naquele momento,. E sempre fica aquela pergunta não é? O que fazer? Eu não levo nada pronto. Eu não tenho nada esquematizado previamente. A gente vai conhecendo as crianças, vai perguntando o nome, vai fazendo uma brincadeira para se aproximar. Num determinado dia, eu estava subindo a rampa, porque a escola é com rampa pra ir pra sala. Eu estava subindo a rampa, e encontrei uma libélula, no chão da rampa. Peguei a libélula e levei pra sala de aula. Pra aquele dia, eu tinha pensado numa outra coisa que agora eu não me lembro, mas peguei a libélula, levei pra sala porque todos os dias a gente faz uma roda. (slide) Aliás esse desenho é de um aluno,desse primeiro que está

escrito aí. Gente esse filme fui eu que fiz, amador... Todos os dias, a gente faz isso, a roda de conversa. Quando vocês saírem daqui, tem uns papéis espalhados pelas paredes.... E na roda de conversa surgem vários assuntos, a gente discute muita coisa. Eu dou aula de manhã de sete e meia ao meio dia, então as vezes quando dá nove horas....

.... criou aquela comoção, ficaram curiosos, então todos queriam ver, queriam pegar, e eu contei a história da libélula, porque eu achei a libélula no corredor e ela já estava morta, por isso que eu peguei, levei pra sala e eles perguntavam: mas como??? Como você pegou???? Como foi??? e tal... e ela foi o primeiro inseto que eu levei pra sala de aula. Naquela conversa, um aluno perguntou: Podemos trazer outros insetos?" E eu disse: Pode. Claro que pode. Vamos fazer uma coleção de insetos. Mas fizemos um combinado. Porque na sala de aula é tudo combinado. Fizemos um combinado, que não poderia matar o inseto pra levar pra sala de aula. Tinha que ser um inseto morto que eles encontrassem. (todos falando na sala) E pela lista de insetos, vocês podem ver, eles foram aparecendo. Depois da libélula, levaram a abelha, depois levaram a formiga até que uma menina levou a barata. (risos) A barata estava inclusive com um ovinho. Essa lista já ficou defasada porque outros insetos foram colocados. As crianças foram levando... e eu guardava os insetos, eu não sei mexer com isso, nunca mexi com insetos, nunca estudei insetos, mais profundamente, e foi começando a se desenhar aí, um projeto de trabalho. E as crianças queriam conhecer. Eles queriam conhecer e estudar sobre insetos. Essa foi a pergunta que eu fiz a eles: A gente vai estudar sobre insetos? Vocês querem isso? As crianças responderam que sim. Queriam estudar e foram levando. E eu disse pra eles: eu não sei mexer com insetos. Eu nunca estudei, eu também preciso estudar junto com vocês. E aí nós começamos a trabalhar, com o projeto. Ele ainda não tinha sido escrito, porque eu envolvo os pais também, por isso eu ainda não tinha escrito nada. Mas a gente começou a trabalhar com isso na sala de aula, na função de se escrever de ler, o porque de estar levando aqueles insetos, o que que a gente vai fazer com eles... Começamos a conversar... E um dos primeiros registros que nós fizemos, foi a lista. Uma coisa muito interessante que eu gosto de falar, é de discutir com as crianças, não só as atividades, mas discutir a função das atividades. Porque, pra que, que a gente está fazendo isso? Para que eles também possam refletir no fazer. Então, nós escrevemos uma lista, Mas para escrever essa lista, nós discutimos a função dessa escrita. Eu vou escrever para ficar guardadinho ali no caderno? Eu vou escrever para ficar lá a toa? Não. Essa escrita como a Smolka fala, é uma escrita que tem que ter uma função. Ela não pode ser uma escrita a toa, de qualquer maneira. A gente escreve para

alguma coisa, ou para alguém ler, ou para eu não esquecer, então no momento em que nós íamos construindo essa lista, a gente também ia discutindo pra que a gente constrói uma lista, e pra que que a gente coloca a lista no caderno. Tem momentos em que a gente... eu escrevi essa lista no quadro, ela está em ordem numérica, não é a toa, foi a ordem que os insetos foram chegando. Eu vou escrevendo no quadro com a intervenção deles, perguntando como é, como faz, que letra eu uso, mas porque a letra? Porque tem que ter uma função. Eu tenho que informar os alunos que valor sonoro, qual valor que essa letra tem dentro da palavra, eu não estou pegando a letra por pegar. Mas no momento em que a gente está escrevendo, a gente tem que compreender porque eu estou usando a letra “l”, para escrever libélula e não outra. Então a gente vai fazendo essas intervenções, e você vê que tem aluno, que eu não sei como ele conseguiu, escrever a letra “f” de cabeça pra baixo. Então escrevem de cabeça pra baixo, escrevem espelhando, outros já escrevem.... Isso aqui foi lá no dia treze de março, bem no início, então a gente já começa o ano escrevendo e lendo. Eu não começo com a palavra, separando o alfabeto, soletrando o alfabeto, pra depois começar.... a gente já começa começando mesmo! Já começa escrevendo, já começa lendo, mas vamos ler o que? Vamos escrever o que? Vamos escrever a lista de insetos... Vamos escrever juntos. Vamos ler o que? Vamos ler a lista? Os dias da semana que a gente também listou em um outro momento, então, a criança é colocada numa situação de leitura e escrita real. Não é nada fictício. Não é nada para memorizar e gravar mecanicamente repetindo. Bom... Os insetos, eles eram guardados dentro da minha gaveta. Até que um dia, a gente estava trabalhando com os insetos, eles foram colocados sobre a mesma e eles tinham que observar, para ver como eles estavam, porque a gente tinha que manusear, eles eram colocados dentro de plásticos, e pra eles terem o olhar do cientista, eu ia brincando com eles que eles tinham que ter o olhar do cientista. Vamos ver que diferenças tem entre os insetos, como é e tal... Isso aqui é um momento de aula mesmo, e aqui as crianças vão discutindo, quem levou o que... num outro momento, nós primeiros fizemos a lista de insetos, escrevemos, lemos, gritavam, “ai é com essa letra”, é um momento de brincadeira, é um momento gostoso, que as crianças vão aprendendo juntas umas com as outras. Num outro dia, porque uma lista dessa pra gente fazer, leva uma manhã inteira. Não leva uma hora. Porque leva uma manhã inteira? Porque tem muitas intervenções. São muitos saberes, são muitas relações que vão acontecendo ali. Num outro dia, a atividade foi: pedi para as crianças fazerem os desenhos dos animais, pois eles já tinham feito a observação anteriormente. Os insetos foram expostos, eles fizeram a observação,

olharam, viram tudo. Essa atividade que eles fizeram num outro dia, eles tinham que desenhar, e identificar o inseto com o nome. Parece uma atividade de ligar não é? Mas não é. Esse aluno, ele fez os desenhos, depois ele sentiu a necessidade de pegar a canetinha e ligar a libélula ao nome dela. Ligar no sentido de identificar. Mas essa atividade ela tem uma complexidade muito grande. Se nós partirmos do princípio que essas crianças estão no processo de ler e escrever. Então, tem que trocar com o outro, tem que perguntar, é muito complexo. Não é só fazer o desenho, ele tem que ler, tentar ler o que está escrito, identificar com o desenho e isso não foi feito no mesmo dia. Essa atividade aqui foi feita num outro dia, depois daquela observação, enfim... Esse aluno já fez diferente, ele fez o desenho e colocou o nome em cima. O nome está na lista mas ele achou necessário colocar de novo o nome do inseto ali do lado. O outro já fez de outro jeito, então cada aluno foi trabalhando a atividade de modos diferentes. Porém a atividade, ela tinha um objetivo. O objetivo era ler o nome do inseto e fazer a ilustração dele. O que é mais interessante na alfabetização, é tentar compreender e se aproximar da criança, e tentar compreender, como é que ela está compreendendo, como é que ela tá construindo, como ela está fazendo esse processo. E essa aproximação pouco a pouco, ela é muito importante. Aqui na lista de insetos, o inseto voador, que foi o primeiro inseto, as crianças tinham que escrever as partes do corpo. Mas não tinha nada na sala que ele pudesse olhar. Era pra pensar e escrever do modo como ele soubesse escrever. Em alguns cadernos eu pude estar perto e ver como a criança estava escrevendo e pensando. Tanto que aqui do lado, eu fui colocando, porque eu não dou pista falsa para a criança. Eu informo a ela eu ainda não estou entendendo o que você escreveu. Eu tenho que perguntar a você, você lê pra mim, e eu vou escrever aqui do lado para eu saber. Mas eu não desqualifico o modo como ela está escrevendo, e o modo como ela está pensando. Esse movimento de pensar, de escrever, de se colocar, é um movimento complexo, é um movimento que demanda energia. Energia de pensar, de buscar nos conhecimentos que ele tem, que ele vem construindo, nos conhecimentos que ele constrói nessa relação com o outro, Então aqui olha (slide) ele escreveu cabeça, olha como ele escreveu cabeça: qba. Eu posso dizer que essa criança não tem conhecimento? Eu posso dizer que essa criança não tem conhecimento nenhum de escrita? Quanto conhecimento de escrita essa criança coloca aqui na escrita dela, e o esforço que ela faz. Mas o que eu quero chamar a atenção, é que para algumas crianças, ele acontece mais rápido, com outras, demanda um tempo maior. As diferenças que existem nas nossas salas de aula, elas não podem ser negadas ou substituídas como uma coisa de negação,

de negatividade. As diferenças, elas são constitutivas das nossas salas de aula. As crianças aprendem em tempos diferentes, trazem bagagens culturais diferentes, vivem socialmente em ambientes diferentes, e elas precisam expor isso da maneira em que elas se sentem mais a vontade. É claro que a professora deixa correr solto e não intervém? Intervém sim! Mas eu intervenho para fazer uma ponte com elas, para ajudá-la a compreender melhor e não pra negar o que ela já sabe e o que ela vem construindo. (slide) O investimento nos ainda não saberes dos estudantes, conhecimentos prospectivos ainda inexpressivos mas potencialmente presentes- pode contribuir para criar no cotidiano da sala de aula um clima de confiança, (que é isso que eu não tive na minha infância) na capacidade de aprendizagem de todos e não apenas de alguns ou da maioria dos estudantes. Então, quando eu leio isso eu me lembro lá da minha infância que eu fui reprovada algumas vezes porque quem lia muito bem ia e os outros como eu? Ficavam pra trás como eu fiquei. Então isso era um incômodo. Todas as crianças tem direito de aprender, todas. E nesse todas, demanda um trabalho, uma responsabilidade, pensar no que faz. Eu queria mostrar aqui, que no processo de leitura e escrita eu trouxe essa imagem bem interessante, (slide) essa menina aqui, olha como ela escreveu... essa história aqui faz parte de um livro, que uma amiga me emprestou, falando sobre as redes, a gente vai começando a criar redes. Quando a gente começou a estudar sobre os insetos, a gente foi procurar pesquisas, eu fui buscar, também fui estudar, e uma amiga, ela também está aqui, a Margarida. Ela também estava fazendo um trabalho com bichos, insetos com a sua turma. E ela me falou desse livro: Perguntas ao Doutor Bicudo sobre animais. E como um aluno levou uma joaninha, levou viva, depois nós soltamos a joaninha. Nesse livro tem um estudo sobre a joaninha. Muito legal! E eu contei a história, e é uma história e tem todo um conteúdo científico. E depois de contada a história sobre a joaninha, eles descobriram que as pintas da joaninha não são só para enfeitar, tem uma função. Depois que eu contei a história, era pra registrar que tipo de joaninha o menino levou para a sala de aula. O livro mostra os vários tipos de joaninha. Ela escreveu Joaninha de nove pintas, mas antes ela escreveu algo aqui que não dá para entender. E ela leu pra mim o que ela escreveu. No momento que ela escreveu, eu não pude escrever, mas ela apontava com o dedinho tudo o que ela escreveu aqui. E aqui em baixo ela escreveu outra coisa. Quer dizer o que? O que que mostra isso? Que ela tem conhecimento de letras sim e outra coisa, daquele outro modo que ela escreveu o pensamento é tão rápido, que a velocidade da mão não acompanha. Então ela foi escrevendo lá do modo dela, e em baixo o conhecimento também que ela apresenta, que

nos portadores sociais a gente usa letra. Muito interessante ela contou a história toda enfim... O outro aluno aqui também escreveu do modo dele, eu também consegui identificar, mas agora não dá tempo da gente ler. Depois a gente pode voltar. E aqui foi contando a história da joaninha. Quando o passarinho vai comer a joaninha, ela exala um cheiro muito forte, olha aqui o cheiro gente (slide) isso aqui é escrita, escrita através da imagem. Ela exala um cheiro muito forte que espanta o passarinho. E se for um animal menor, aquelas pintas podem ser confundidas, com a vegetação do ambiente em que ela está. Então são os modos de defesa que ela, apresenta. É muito interessante como as crianças vão expressando através da escrita, do desenho, os seus modos de pensar. Esse aluno fez a mesma atividade da joaninha, você vê que tem um passarinho tentando comer, nesse dia, esse aluno é um aluno alfabetizado, ele estudou numa outra escola, estuda a tarde numa outra escola particular, mas a mãe colocou lá esse ano. Ele já lê, escreve, foi ele que levou a joaninha, nós fizemos o estudo, a joaninha de sete pintas, ela tem olhos, num determinado momento eu falei assim, puxa Lucas, quantas coisas você colocou, bacana, que legal! E ele disse assim, é e você achou legal? E eu disse: achei legal. Aí eu falei: Vamos escrever um texto? Aí ele: Eu posso escrever um texto? Claro que pode! Quando ele me perguntou assim, eu posso escrever um texto? Meu aluno alfabetizado, me dá uma série de pistas. O que significaria “eu posso escrever um texto” pra um aluno que já sabe escrever? Vou deixar a pergunta no ar. (slide) Aqui são outras produções... (slide) A escrita não é apenas um objeto de conhecimento na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata então apenas de ensinar (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar fazer funcionar a escrita como intervenção e interlocução na sala de aula experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. Como vocês estão podendo ver aqui. Aqui é o momento das crianças, uma pesquisa... foi um aluno que levou esse livro, eles estão olhando ali porque nesse livro também tem informações sobre insetos. Curiosos em saber porque.. (slides) é a foto de um besouro que um aluno levou, então depois que a gente olha, vê, discute, a gente vai anotar pra gente não esquecer. Aí eu fui a uma feira de ciências porque a professora precisa estudar, porque a professora não conhece sobre insetos, eu precisei estudar, fui a uma feira, convidei os alunos para irem, peguei o inseto na minha mão, tudo isso a gente vai fazendo para aprender juntos. O primeiro estudo que nós fizemos foi sobre as borboletas, um estudo científico mesmo, foi passando pela pesquisa, livros, internet e tal... Fomos descobrir como as borboletas são, o que elas fazem, enfim... As crianças vão ao quadro, pra escrever, outro modo também de fazer um trabalho, (slide)

Aqui é o nome das crianças que foram ao quadro. Nós mandamos uma carta: Olá aqui é a turma 101 do Instituto de Educação, estamos estudando sobre insetos, nós precisamos de revistas e materiais, que falem de insetos. Da entomologia, porque eles descobriram que o estudo de insetos é entomologia, eu também. Somos dezenove alunos, gostaríamos de ganhar revistas. Essa foi uma carta para a revista ciência hoje das crianças, as crianças assinam, a professora ajuda a escrever. (slide) No movimento de interações sociais e nos momentos das interlocuções a linguagem se cria se transforma se constrói como conhecimento humano. Esse aqui é o envelope que foi colocado no correio. Eles escrevem, isso tudo com a intervenção da professora. (slide) Aqui é nossa visita ao laboratório da escola, foi lindo. Depois a gente pode discutir mais sobre isso... Foi muito interessante. Essa menina, no dia em que nós fomos ao laboratório ela levou papel. Olha aí gente, não tem mágica, tem é sentido. Nós nos aprontamos para ir ao laboratório, ela pegou o papel. Eu não vi. Pegou o papel e a caneta e levou. Quando nós chegamos no laboratório que as crianças sentaram, ela tirou o papel e começou a escrever. O que aquela professora anterior que estava mostrando um vidro, estava falando. E no momento em que a professora estava falando ela estava escrevendo. Registrando. Aí eu fiquei de olho e falei: Ué... A Rafaela trouxe um papel? E ela estava registrando. (slide) Esse professor aqui também nos ajuda muito, professor Gilson. E ela está ali com a lupa. Essa menina agora está ali com a lupa observando a cobra. Quando chegou na sala, eu perguntei a ela: o que você escreveu lá no laboratório? Ela contou tudo. Em uma escrita que eu não conseguia entender, não... Mas ela foi contando, foi dizendo o que ela tinha escrito no papel. Fizemos uma câmara úmida, que foi a consequência da ida ao laboratório. Já estou terminando... Terminando mesmo. Desculpem eu estar passando muito rápido. (aponta para o slide) As crianças manuseiam, mexem. Bem... é muito interessante, têm sido muito gostoso fazer esse trabalho. (aponta para o slide) A visita de uma professora à turma para ver a câmara úmida. E aqui mais escritas de alunos, enfim. A gente não escreve só sobre insetos. A gente escreve cartas, bilhetes, nós escrevemos com uma função: para alguém ler, pra gente não esquecer, pra ficar como anotação. A escrita na turma tem uma função, e uma função social. Então, a gente não aprende a escrever para ficar, como a Smolka coloca, para ficar esquecida. Ela usa uma palavra muito interessante que eu agora não me lembro. Mas a gente usa a escrita e a leitura, com função, e por isso as crianças querem escrever cada vez mais, gostam de escrever, investem nisso, levam material, participam, conversam, enfim. É isso.