



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

**POR UMA ALFABETIZAÇÃO SEM CARTILHA: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS
COMPARTILHADAS NO FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA
DA UNIRIO**

TIAGO RIBEIRO

Rio de Janeiro
2019

TIAGO RIBEIRO

**POR UMA ALFABETIZAÇÃO SEM CARTILHA: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS
COMPARTILHADAS NO FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA
DA UNIRIO**

Texto de tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito para obtenção de título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Skliar

**Rio de Janeiro
2019**

Catalogação informatizada pelo(a) autor(a)

R484 Ribeiro, Tiago
Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO / Tiago Ribeiro. -- Rio de Janeiro, 2019.
200

Orientador: Carmen Sanches Sampaio.
Coorientador: Carlos Skliar.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Alfabetização sem cartilha. 2. Concepção discursiva. 3. Diferença e alteridade. 4. Investigação-formação. 5. Formação Docente. I. Sampaio, Carmen Sanches, orient. II. Skliar, Carlos, coorient. III. Título.

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

TIAGO RIBEIRO

Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no
Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO

Aprovada em ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)
Orientadora

Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar (FLACSO)
Coorientador

Prof. Dr. Walter Kohan (UERJ)

Profa. Dra. Graça Regina Franco da Silva Reis (UFRJ)

Profa. Dra. Andréa Rosana Fetzner (UNIRIO)

Profa. Dra. Maria Luiza Sússekind (UNIRIO)

Profa. Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (UERJ/FFP) - suplente

Profa. Dra. Adrienne Ogêda Guedes (UNIRIO) - suplente

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos 54.501.118 votos rasgados pelo golpe legislativo-jurídico-midiático-empresarial brasileiro de 2016 e ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva, preso político deste mesmo golpe. A democracia, ainda que proibida e sitiada, vive em nós – e na luta, no não silenciamento.

Dedico também a Santiago Maldonado, jovem levado pelo governo argentino em 31 de julho de 2017 e encontrado morto algumas dezenas de dias depois... e a Marielle Franco, vereadora e ativista de Direitos Humanos carioca, negra e lésbica assassinada por seus posicionamentos políticos e luta em prol da igualdade, da democracia e contra a violência patriarcal, homofóbica e racista do Estado.

AGRADECIMENTOS

À escola pública (incluindo a universidade pública!), este lugar tão atacado, tão criticado e aviltado, mas também tão grávido de potência, força, luta, resistência, diferenças... Lugar que me abriu a possibilidade de multiplicar meus mundos e pluralizar meus destinos.

Axs professorxs narradorxs dos muitos cotidianos escolares que nos dão a ver e ler um pouco da privacidade de suas salas de aula e da luta amorosa, ética, estética e política por uma educação com sentido, nome próprio e autoria. À Ana Paula Venâncio, Carla Bronzeado, Denise Tardan, Érika Vargas, José Ricardo Santiago, Kátia Ferreira, Luciana Alves e Margarida Santos.

Axs estudantes e professorxs que vêm me constituindo, pouco a pouco, o professor que busco ser. Axs alunxs surdxx, alteridade radical que vem tombando e convidando a reinventar meus jeitos de ser gente.

À Carmen Sanches Sampaio – amiga, professora e orientadora –, pelo inenarrável e por tudo o que compartilhou e me ajudou a ver... Também por acreditar e apostar em mim. Obrigado por me dedicar gestos que espicham o mundo e os afetos, que abrem e transformam destinos.

Ao Carlos Skliar – amigo, poeta, orientador –, pelo tempo livre com que me presenteou e pela presença poética e hospitaleira. Obrigado por me possibilitar experimentar outros modos de ser, estar, habitar, pensar e conversar com o outro...

Às professoras Adrienne Ogêda, Andréa Fetzner, Graça Reis, Jacqueline Morais, Maria Luiza Süssekind, Mitsi Lacerda e ao professor Walter Kohan, pelas leituras atentas e generosas, pelo olhar cuidadoso, pelo excedente de visão e pelas pistas e provocações nas bancas, tão importantes na tessitura deste trabalho.

Axs amigxs do grupo de pesquisa *Práticas Educativas e Formação de Professores* (GPPF), da UNIRIO, e dos grupos *ArteGestoAção* e *EsPCie-A*, do INES, pela presença afetiva e amiga neste percurso dolorido e difícil. Vocês me ensinaram que é possível pensar e produzir conhecimentos a partir do afeto, do olhar sensível, da escuta atenta, do existir com o outro.

Axs amigxs queridxs da vida e à minha família, que me brindaram com carinho, compreensão e apoio neste momento de ausência e trabalho. Obrigado por me ensinarem, a todo o momento, que o sentido da vida é compartilhar.

Axs professorxs que marcaram minha vida, tantxs que prefiro deixar aqui registrado não nomes, mas a gratidão por terem, com seus gestos, palavras, ações, me aberto a possibilidade de vir me tornando, a cada dia, outro de mim mesmo...

Às amigas Geisa Ferreira e Camila Lima, mulheres, professoras e pesquisadoras negras do GPPF que me provocaram, aos trinta anos, a descobrir minha ancestralidade e assumir minha negritude.

À UNIRIO e ao PPGEdU, pelas aprendizagens, experiências, afetos e amizades.

À Capes, pelo incentivo e apoio ao desenvolvimento da investigação, através da concessão de bolsa sanduíche.

Ao INES, instituição na qual trabalho, pelo incentivo irrestrito e pelo investimento em minha formação.

À FLACSO, por me receber no exterior, possibilitando o aprofundamento de meus estudos.

Ao Rafael de Souza, companheiro da vida e para a vida. Obrigado pela presença amorosa e pela paciência/ apoio neste percurso tão intenso.

Aos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, por investirem em uma política de educação superior em nosso país que possibilitou a negros pobres nordestinos favelados, como eu, chegarem ao doutorado. Suas vozes existem e re-existem nas nossas! Não calarão nossas histórias, corpos, existências!

À minha mãe, Josefa Domerina, Dona Bidida, mulher preta, pobre, nordestina e analfabeta que me ensinou, do seu jeito e a seu modo, que lugar de pretx é onde elx quiser. (Em memória)



(*Dança de Roda*, Cândido Portinari)

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela*

(*Vozes-mulheres*, Conceição Evaristo)

RESUMO

A presente tese é costurada alinhavando três principais fios: i) a reflexão acerca da pesquisa e da escrita da pesquisa a partir da experiência singular, biográfica e histórico-social do sujeito que a vive; ii) os princípios teóricos, éticos, epistêmicos, políticos e metodológicos que dão as mãos, isto é, que abrem possibilidades para pensar e viver o pesquisar nestas bases; e iii) a conversa *com* narrativas docentes produzidas e/ou partilhadas nos encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) da UNIRIO acerca da possibilidade de uma alfabetização sem cartilha, alicerçada na autoria, na interlocução, no sentido. Sustenta-se em princípios éticos, políticos e metodológicos do campo dos estudos e *pesquisas com os cotidianos* e da *filosofia da diferença*. Afirma a atenção, a presença, a escuta, o reconhecimento do outro, a experiência da alteridade e o cuidado com o outro e consigo mesmo como indispensáveis à prática investigativa. Desse modo, persegue uma possibilidade de viver a pesquisa com narrativas assumindo a tripla dimensionalidade destas: como fenômeno investigativo, como método de investigação e como gênero privilegiado para escrita/partilha da pesquisa. As conversas com as narrativas produzidas no FALE ajudam e provocam a pensar e afirmar a alfabetização como ato político, como exercício discursivo, de elaboração, reflexão, construção de sentidos, interlocução, compreensão e legitimação de si e do outro. Potencializam a compreensão de que está em jogo um saber para além da codificação/ decodificação do escrito: a leitura do mundo, o espichamento de repertórios, de modos de ver, ler e sentir o mundo. Provocam a pensar que o alfabetizar como ato político, ético e estético exige a desconfiança constante aos movimentos e discursos de despotencialização e negação do caráter inventivo, potente e criador que também constitui a escola.

Palavras-chave: Alfabetização sem cartilha. Concepção discursiva. Diferença e alteridade. Investigação-formação. Formação Docente.

RESUMEN

La presente tesis se teje alrededor de tres hilos principales: i) la reflexión sobre la investigación y la escritura de la investigación a partir de la experiencia singular, biográfica e histórico-social del sujeto que la vive; ii) los principios teóricos, éticos, epistémicos, políticos y metodológicos que dan las manos, es decir, que abren posibilidades para pensar y vivir el proceso investigativo desde estas bases; y iii) la conversación con narrativas docentes producidas y / o compartidas en los encuentros del Foro de Alfabetización, Lectura y Escritura (FALE) de UNIRIO acerca de la posibilidad de una alfabetización sin cartilla, basada en la autoría, en la interlocución, en el sentido. La acción investigativa se fundamenta en principios éticos, políticos y metodológicos del campo de los estudios e investigaciones con los cotidianos y de la filosofía de la diferencia. Subraya la atención, la presencia, la escucha, el reconocimiento del otro, la experiencia de la alteridad y el cuidado con el otro y consigo mismo como indispensables a la práctica investigativa. De este modo, el texto persigue una posibilidad de vivir la investigación con narrativas asumiendo la triple dimensión de la narrativa: como fenómeno investigativo, como método de investigación y como género privilegiado para escribir / compartir la investigación. Las conversaciones con las narrativas producidas en el FALE ayudan y provocan a pensar y afirmar la alfabetización como acto político, como ejercicio discursivo, de elaboración, reflexión, construcción de sentidos, interlocución, comprensión y legitimación de sí y del otro. Potencian la comprensión de que está en juego un saber más allá de la codificación / decodificación del escrito: la lectura del mundo, el espesamiento de repertorios, de modos de ver, leer y sentir el mundo. Provocan a pensar que el alfabetizar como acto político y ético exige la desconfianza constante a los movimientos y discursos de despotencialización y negación del carácter inventivo, potente y creador que también constituye la escuela.

Palabras-clave: Alfabetización sin cartilla. Concepción discursiva. Diferencia. Alteridad. Investigación-formación. Formación del profesorado.

ABSTRACT:

The current doctoral thesis is the sewing of three main threads: i) the reflections about the research and its writing, based on the singular, biographical and historical-social experience of the subject who experienced it; ii) the theoretical, ethical, epistemic, political and methodological principles that give hands to each other, that is, that open possibilities to think and to live the research upon these bases; and iii) the conversations *with* teaching narratives about the possibility of developing literacy without strict textbooks, based on authorship, dialogues and meaning, that were developed and / or shared in the meetings of UNIRIO's Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (Literacy, Reading and Writing Forum; FALE). The investigation is grounded on ethical, political and methodological principles of the field of studies and of the *research with the everyday life* and of the *philosophy of difference*. Our investigation is a statement that affirms the attention towards the other, its presence, its recognition, the experience of otherness and care with the other and with oneself as indispensable to the investigative practice. Thus, it pursues a possibility of living the research with narratives as we consider the triple dimension of the narrative: as an investigative phenomenon, as a research method and as a privileged genre for writing / sharing of the research. The conversations with the narratives produced in the FALE help us and provoke us to think and to defend literacy as a political act, as a discursive exercise of elaboration, reflection, construction of meaning, interlocution, understanding and legitimation of the self and the other. They corroborate the understanding of what is at stake: a kind of knowledge that goes beyond the codification/decoding of writing: the reading of the world, the spreading of repertoires, of ways of seeing, reading and feeling the world. They lead one to think that literacy as a political and ethical act requires the constant suspicion towards movements and discourses of depotentiation and denial of the inventive, powerful and creative character that also constitutes the school.

Keywords: Literacy without textbooks. Discursive conception. Difference. Otherness. Research-training. Teacher training.

Lista de ilustrações

Figura 1 *A criação de Adão*

Figura 2 Parte de *A Glorificação da Eucaristia*

Figura 3 *Ecce Homo*

Figura 4 Produção infantil - criação de um final para a história ouvida

Lista de siglas

ArteGestoAção – Grupo de Pesquisa ArteGestoAção

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EsPCIE-A – Espaço de Pesquisa e Ensino de Ciências Aplicadas

FALE – Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

GEPPAN – Grupo de Estudos e Pesquisa das Professoras Alfabetizadoras Narradoras

GPPF – Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

PDSE – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior

Rede Formad – Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UERJ/ FFP – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. Introdução: sobre primícias de uma pesquisa	14
1.1 Sobre escola, profanação e tempo único	42
1.2 Adiar um começo: algumas palavras talvez necessárias (ou não)	56
2. Por que o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita? (ou uma breve justificativa de uma pesquisa <i>que vem</i>)	68
2.1 O Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (ou sobre formação, encontro e pensamento)	75
3. Sobre presença, atenção e experiência (algumas considerações teórico-metodológicas)	94
3.1 Pesquisas e estudos com os cotidianos: uma possibilidade de investigar narrativamente o educativo	98
3.2 Investigar narrativamente com os cotidianos: sobre narrativas de narrativas	105
4. Alfabetização: sobre ler o mundo e escrever inscrevendo-se, com a própria voz	115
4.1 Alfabetização, interrupção do “assim” e experiência nas diferenças	116
4.2 Sobre modos e maneiras de alfabetizar: por uma alfabetização com sentido	135
4.2.1 Alfabetização, <i>palavravida</i> (ou sobre um alfabetizar contra a tirania da invisibilidade e da história única)	156
5. Notas esperançosas sobre uma alfabetização que se (re)inventa (ou sobre (in)concluir e pensar com uma investigação-formação)	175
Referências	179
Anexos	188

1. Introdução: sobre primícias de uma pesquisa

Viver estes tempos de tanta desigualdade e indiferença ressoa, entoa alguma espécie de agudo que não cessa e exige enfrentar uma dor que arde: é que escrever, pesquisar e pensar em um mundo repleto de fome, miséria, violência e fundamentalismos de toda sorte seca a garganta e entristece o olhar. E não se pode desviver a dor de um mundo que parece negar, abominar e apagar (ao menos no intento) diferenças, que almeja transformar marcas de existência em sinônimo de desigualdade, corpos em problemas a serem consertados, embranquecidos, normalizados; um mundo que celebra prisões e assassinatos políticos, racismo, homofobia, machismo, transfobia, misoginia, fascismo... Sim, escrever neste e a partir deste mundo me dói... E esvazia algumas possibilidades de transbordamentos.

Escrevo, então, no contexto de um mundo que me choca e faz doer em uma parte de mim cuja existência ainda desconheço. Sinto medo! Escrevo entre esperança e medo; entre dor e revolta... Como, após o terror da Segunda Guerra Mundial com quase 50 milhões de pessoas mortas, de ditaduras tão severas em nossa América Latina, após este terror e de toda a dor imposta a diferentes gerações, hoje a liberdade de expressão tem sido reclamada por grupos extremistas como licença para apregoar e exaltar genocídios e crimes contra a humanidade ou, ainda, para homenagear torturadores¹ de nossas ditaduras militares, ainda tão vivas em corpos, biografias e memórias?

Pesquisar, pensar, sentir, escrever, existir e amar neste contexto, para mim, traz um pouco (ou muito) desta dor... E não sei bem o que fazer com ela... Talvez compartilhá-la, afirmá-la e tentar fazer dela ou a partir dela um modo sensível e atento de habitar a pesquisa, de inquietar a voz, de seguir insistindo na pergunta e no perguntar... Mas é difícil... Quase impossível.

¹ Refiro-me às palavras do deputado Jair Bolsonaro, hoje eleito presidente da República, durante a votação do impedimento da presidenta Dilma Rousseff. Em seu voto, o deputado homenageou um torturador do regime militar brasileiro responsável, entre outras coisas, por seções de tortura de Dilma à época, além de práticas de violência, tortura e crueldade contra outras mulheres durante o Regime. Ver <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/04/1763027-bolsonaro-fez-apologia-ao-crime-na-votacao-do-impeachment-diz-oab.shtml>>. Acesso em 15.10.2017.

Poema

Tiago Ribeiro

O poema insiste, mas não sai.
 Há dias que são cinzas e pesados e difíceis,
 como a ausência que sopra nos bancos vazios das praças,
 como vozes que pronunciam dor no silêncio e na ausência
 – às vezes modos de grito.
 Há frases que engasgam, travam diante da palavra que é já aceno e terror.
 Esses dias são opacos e não aceitam rima.
 Lá fora, explodem-se bombas;
 essas mesmas bombas que parecem implodir n'algum lugar -
 dentro de mim, ao nosso redor, ao som de balas -.
 Facas ao ar!
 Malditos instantes e anos de chumbo, lembranças de sangue e pólvora:
 passado-presente, agora.

Onde está Santiago Maldonado?
 Cadê Amarildo?
 Quem matou Marielle Franco?
 Qual a prova contra Lula?
 Que dedos puxam os gatilhos que nos matam a todos?
 Quem nos está matando a cada dia, em cada esquina, um pouco mais?

Cai um pedaço de mim em cada rua onde as vozes que não ouvi são silêncio,
 onde os rostos que não vi são memória ou sofrimento,
 onde o suor que não é o meu tampouco pode tocar o chão, jamais.
 As pedras da rua são documentos e testemunhas.
 Quantos punhais!
 Quantos punhados!
 Chuvas de metais afogam nossos sonhos?
 Quantos corpos descontinuados?

Na curva das águas - vida que corre e inventa caminho leito abaixo -,
 uma esperança enjaulada.
 Sangue e suor... me doem.
 Dói a indiferença, mas dói também o regozijo em bocas e caras.
 Dói não poder viver a dor.
 E as teclas insistem -
 poesia, arma de guerra perdida, mas lutada -.
 No peito, batido seco e repetido em superfície crua:
 Sim, o poema insiste, mas não sai.

Insiste a palavra em nascer, uma maneira de traduzir a dor e marcar com a voz, a própria voz... Mas não sei bem o que fazer com essa dor que assola. E não se trata de falar, escrever ou sentir a partir da reflexão teórica sobre estes tempos tão duros e doloridos; ele é pano de fundo, contexto histórico a partir do qual escrevo, atravessado pela experiência de vivê-lo. Nesse contexto no qual vivemos, pensar o educativo demanda um exercício permanente de abertura e cuidado para não perder a generosidade e a atenção necessárias ao investigar, isto é, um exercício de olhar sem ter já produzida a imagem que veremos, sem ter já cartografados os mapas e caminhos a percorrer, sem silenciar as múltiplas vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, nos mais variados papéis, conforme provoca Jorge Larrosa (2014a). Então, o que há para ver, ouvir e sentir nos cotidianos escolares pulsantes nas falas docentes, nas histórias sobre relações e experiências pedagógicas vividas com e entre professores e estudantes, nos acontecimentos e experiências escolares aparentemente clandestinas?

Busco, de alguma maneira, uma forma de me inscrever na investigação e em sua escritura que não transborde minha mágoa com um mundo ditado pela lógica do mercado (MARZANO, 2011) nem me cegue para a potência que re-existe em meio a oceanos de conservadorismos e conservadores, “anormalidades” e anormalizadores... Contudo é um desafio!

Em seu parecer para a banca de qualificação, Walter Kohan chamou minha atenção para a carga negativa com a qual estava pesando a escrita: eram mais de novecentos e quarenta (sim, 940!) “nãos” só naquela versão do texto. Assustei-me. Será possível escrever sem deixar falar mais alto esta dor por viver em um mundo que eu cria impossível, artefato dos livros de História, laboratório do fascismo e do neoliberalismo? Quanta ingenuidade!... Este mundo está em nós. Está no caminho da escola de meninos e meninas negros e negras pobres da favela, nos tiroteios que os impedem de ir à aula, de brincar na rua, nas rajadas de fuzil que cortam a noite, que matam pobres. Está na fome, nas necessidades de famílias inteiras vivendo nas ruas, no desemprego, na miséria, na ausência de pão sobre a mesa, na inexistência de livros, prateleiras e às vezes paredes em tantas e tantas moradias, na negação de sonhos e fantasias, na desigualdade aviltante.

Tudo isso me afeta... E escrever é, entre outras coisas, muitas coisas, afetação e enfrentamento, busca e atenção. Porque, para além da dor, em alguma medida, na minimeza dos dias, também me habita o cheiro do café coado no pano que toma conta da casa da tia, o odor do bolo quentinho da mãe que fazia nossa alegria – minha e de meus irmãos. Habitam-me as idas para a escola por aquele vasto caminho com direito a bois, vacas e morros de terra vermelha, rodeando uma parte da favela em que vivia... Habitam-me as brincadeiras no quintal, tantas e tantas lembranças, experiências, pessoas, gestos, cheiros, acontecimentos múltiplos e singulares a me lembrar que, como nos adverte Denise Najmanovich (2008), a vida e o mundo são complexos. Inexiste totalidade que possa dar conta deles e dos cotidianos; eles são vivos, habitados, praticados de mil e uma maneiras (CERTEAU, 2012).

As memórias que me habitam me lembram disso. No miúdo das relações, nas interações e ações cotidianas, diferentes *usos* fazem da vida um oceano plural de gestos, ideias, maneiras de ser e estar, modos distintos de habitar, amar, cozinhar, falar etc. Um mesmo cotidiano, um mesmo tempo, um mesmo espaço pode ser narrado de diferentes e inimagináveis formas, vivido de modos vários; é plural: os sentidos produzidos nele e sobre ele são insumariáveis, incategorizáveis, porque móveis, fluidos, habitados. Pluralizam-se negando a afirmação de uma generalização ou de uma essência a ser alçada como identidade canônica ou realidade única.

Nesse sentido, pergunto-me sobre o que a negação de uma atmosfera democrática para o livre pensar e pesquisar em nosso país tem nos roubado e/ou a que nos tem instado enquanto pesquisadores, sujeitos, educadores, pessoas. O que a cultura do medo e da impotência tem também produzido e/ou provocado em nós, nas nossas relações e em nossas maneiras de habitar e usufruir do espaço público? Como a violência nos atravessa na tessitura de uma tese, de uma dissertação, uma monografia, uma frase, uma mirada?

Refletindo sobre meu lugar na investigação e a investigação desde meu lugar, provocado pelo grupo de pesquisa do qual faço parte na UNIRIO – o Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/ UNIRIO–, assumo o desafio da prática de uma *pesquisa formativa* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), isto é, uma investigação que possa nos deslocar um pouquinho de nós mesmos, estremecer verdades, certezas e abrir quem investiga a se tornar outro de si mesmo.

A respeito desta ideia de pesquisa, trato em capítulo posterior. No entanto, compete assinalar, aqui, tratar-se de uma possibilidade de viver o investigativo que persegue, como princípios, **a atenção, a presença e o cuidado com o outro e consigo mesmo**, inscrevendo o fazer pesquisa em um universo semântico, lexical, ético, político e epistemológico singular.

Praticar uma investigação assente nesses princípios – sobretudo se entendemos que o *cuidado de si* (FOUCAULT, 2006a) tem a ver com uma ética de relação, de escuta e atenção na qual o sujeito se constrói esteticamente – reclama por uma escrita habitada, com marca e nome próprio, na qual o sujeito possa estar presente, dar-se a ler (LARROSA, 2014a).

Em *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (1998), Clarice Lispector nos chama a atenção para o fato de que toda escrita traz consigo muitos rastros, marcas, histórias. Jamais começa com a letra maiúscula tampouco termina com o ponto final. Assim é na vida, assim é na pesquisa: há ecos, presenças, trajetórias, vozes e encontros que compõem nossas falas e ações, de modo que esta escrita já havia começado, de alguma maneira, antes de ganhar corpo aqui. É um ensaio, um ensaiar.

Escrevo, portanto, como quem já experimentou incontáveis palavras e viveu muitos e tantos outros textos. Antes da primeira letra escrita, antes do primeiro toque do dedo na tecla do teclado, uma infinidade de histórias, textos, conversas e palavras nos povoam! Esta escrita é mais uma – a que posso, a que encontro e me encontra – , pois nenhuma palavra inaugura coisa alguma, nenhuma frase há que não seja precedida de muitas outras, de reticências, vírgulas, pontos, confluências, dissonâncias, ambiguidades. Rastros de rastros de rastros, diria Jacques Derrida, porque [...] *a escrita não começa. [...] na mesma medida em que o livro não pode terminar, a escrita não pode, pois, começar.* (DERRIDA, 2001, p. 20).

Tento apresentar, então, uma escrita que quer ganhar fôlego e manter-se na cadência e no ritmo das inspirações e das expirações, *sendo*. Uma escritura um tanto caótica que dá saltos para frente e para trás, no fluxo de memórias, vivências e acontecimentos. No entanto, é possível uma escrita que não aposta no afirmar, categorizar e generalizar? Uma escrita que aposta na fugacidade do pensar? Pensar a escrita, na escrita e com a escrita? Pensar a partir da escrita e de sua fragilidade? Pensar e pôr-se entre a escrita? Talvez esteja aí, exatamente aí, o desafio. Desafio

que não inauguro nem proponho, senão recebo de outros, muitos outros, aos quais dou a mão e intento seguir caminhando (Carlos Skliar (2017), Clarice Lispector (1998), Jacques Derrida (2001), Jean Masschelein e Maarten Simons (2014), Jorge Larrosa (2014b), Michel Foucault (2006a), Mitsi Lacerda (2009) e Walter Kohan (2015) me provocam neste sentido). Pululam em mim os ecos de uma escrita que procuro, persigo e espreito, sem saber ao certo se posso vivê-la ou experienciá-la, ainda que no movimento mesmo de sua experienciação. Uma escrita talvez abertura a uma relação outra com o ato de investigar, que possibilite a aprendizagem, a errância, o experimentar o caminho: aquela que não diz a verdade, mas exprime uma experiência verdadeira (singular, própria), uma forma de pensar, compreender e ver – insisto! – tão verdadeira como, possivelmente, mutável, tal qual nos provoca Foucault (2006a).

Enfim, uma escrita que possa estar ali onde as palavras caem estilhaçadas em multiplicidades de sentidos, sem que nenhum deles possa ser a peça faltante para a recomposição do vitral de um mundo outrora prometido e esperado; uma escrita onde as assertivas e imperativos se dissipam porque, mais do que grafar letras na página em branco, de especificar ou explicar o que quer que seja; antes, do que se trata, é de se permitir o tremor incerto que as palavras em construção (e que também nos constroem) acarretam, abrir-se ao perigo do não-controle, pois, uma vez iniciada uma frase, uma vez experimentada uma pesquisa formativa, já é incontrolável seu futuro. Uma vez iniciada uma investigação, uma escrita, já não nos pertencem seus possíveis ecos, suas palavras não ditas, seus (des)caminhos presentes e vindouros... Escrevemos diante do outro, para o outro, atravessados pelo outro, habitados pelo outro, provocados pelo outro. Mas escrevemos também para nós, para o mundo, no mundo. E então a escrita nos escapole, não é mais nossa, mas também nos é: porque nossas palavras, o que escrevemos e enunciamos, nos lembra Bakhtin (2011), fala muito de nós, de nossas histórias e contextos!

Escrevo porque o mundo é grande e me transborda. Escrevo porque tateio perguntas e porque escrever é uma forma de me pôr em indagação constante. Perscrutamos os resultados, as grandes cenas, as políticas macro, as narrativas dominantes, os textos oficiais... Escapolem-nos os detalhes, o mínimo, o pequeno, o quase invisível, o corriqueiro. Vivemos, quiçá, uma hipermetropia radical frente ao pequeno que nos acontece em meio ao acontecer de todos os dias; o que acontece

amiúde, na miudeza inenarrável do cotidiano, das relações, do estar junto (MOLINA, 2014). Frente a isso, escrevo como quem tenta se salvar, como quem tenta parar para ver, escutar, prestar atenção – e rever-se. Escrevo como quem procura na sarjeta do invisibilizado as milhares lascas de cristais partidos que, na sua clandestinidade, não deixam de reluzir. Uma escrita-pesquisa que se enovela na experiência; uma pesquisa que é experimentação, tato, ensaio, que quer partilhar este mundo que me atravessa e o qual habito de meu lugar singular; este mundo que segue sua algazarra no silêncio que lhe é verticalmente imposto e rizomaticamente desobecido – até que ponto?

Escrevo: porque a escrita me faz pensar, mas também porque me faltam palavras; porque desconheço, porque busco continuar a insistir nas perguntas que alimentam meu não saber; porque escrever me faz revisitar experiências que me ajudam talvez a calar, a deixar que os gestos falem, que o outro me ensine com sua presença na diferença. Escrevo porque é urgente aprender a ouvir, e a pesquisa talvez seja, antes de mais nada, um exercício de atenção e escuta. Porque, porque, porque. Tantos porquês... Mas a escrita, sendo uma forma de se relacionar com o mundo, de se colocar nele, de indagá-lo, de partilhá-lo, é também sem porquê. Escrevo, portanto, entre outras coisas, *porque sim* (SKLIAR, 2017).

Porque sim: porque o mundo me afeta, a vida arde em minhas veias, a alteridade por vezes me assombra, a diferença me provoca e o desejo de fascismo, esse desejo tão em moda no Brasil do golpe de 2016², me atormenta, me assusta. Escrevo porque estou vivo, e viver é uma forma de persistir (n)a pergunta, de inquietar-me diante de um mundo no qual se vendem o “progresso” e o “sucesso” como resultado financeiro de caráter individual e meritocrático, enquanto tantas barrigas seguem denunciando a fome com seus roncamentos silenciados ou esquecidos e infâncias são aviltadas e interrompidas pela violência e pelo descaso ou indiferença. Escrevo porque re-existo na escrita. Resisto. Existo.

² Não é objetivo desta pesquisa discutir teoricamente sobre o golpe brasileiro de 2016. Há uma farta literatura já produzida sobre o tema (como, por exemplo, Bastos, 2017; CNTE, 2017; Freixo; Rodrigues, 2016, além de cursos de graduação, extensão e pós-graduação em diferentes universidades brasileiras dedicados ao tema). Aqui, o golpe é evocado como pano de fundo a partir do qual sinto e produzo ética, estética e politicamente a pesquisa, tão habitado pelo grupo de pesquisa, pelos meus pares, estudantes e colegas com os quais trabalho etc.

Assim, este texto nada mais é do que a materialização (da tentativa) de um desejo: manter vivos o assombro, a pergunta, a inquietude, a denúncia. Ele, o presente texto, nasce da impossibilidade do nascimento de um outro, da sucumbência de uma escrita que não chegou a ser nem poderia, da morte dolorida de uma ideia que, em seu leito, deixou que germinasse outra, transformando-se. Entretanto, em que medida a ideia inicial já não era, ela mesma, rastro, rastro de muitos rastros? Em que medida já não trazia em si marcas de outras ideias? Talvez todo texto seja, de alguma maneira, em alguma medida, impossibilidade, sucumbência, morte e, da mesma maneira, vida de um outro (OLARIETA, 2016). Quem saberia dizer? Quem saberia precisar tempo e lugar exatos do início de uma palavra? Quem poderia definir a que lugar e a quem pertence uma frase? Quem poderia dizer sem remorsos ou insegurança sobre um texto: “fim”?

Interessam-me mais a vacuidade das palavras, sua continuidade incerta, sua insistência e persistência, seus espaços vazios, suas sombras e bordas – este lugar onde habitamos tanto quanto podemos. Interessa-me mais estar ali onde a palavra nos toca, provoca, convida; interessa-me tudo o que não pode ser dito, tudo o que não posso e talvez ainda não saiba dizer. Desejo experimentar palavras que me soam estranhas, que me jogam contra a parede. Palavras outras, rastros de rastros que, em algum momento, algum dia quiçá possam ser gravadas em meu corpo, inscritas com e em meu sangue: fazer-se presença!

Assim, menos que tudo e mais que nada, a escrita deste texto busca conjurar uma multiplicidade de cores, sabores, memórias e sentidos que me constituem. Possibilita-me reviver encontros atuais ou já longínquos, mas ainda presentes que pulsam cá dentro forçando a me questionar, pensar, (trans)formar. Neste momento, as mãos dedilham trêmulas o teclado à procura de algum modo de dizer a inexata exatidão das palavras próprias, ainda que também estranhas; palavras próprias tão habitadas da presença de outros, muitos outros, porque só na relação com ele(s) posso experimentar o movimento (inacabado, em aberto) de me tornar quem sou (BAKHTIN, 1997; 2011). Neste mesmo inexato momento, penso nos encontros como uma força capaz de fazer vibrar o corpo, o pensamento, o meu próprio *estar sendo*. Encontros, portanto, como uma chance de plasmar novos desenhos cognitivos e

afetivos, novas escalas de sensações, sentimentos, emoções, indignações; quiçá uma potência para a (re)descoberta de si lá onde costumávamos ver o mesmo.

São encontros com muitos outros, comigo mesmo, com gestos, com minha história e experiências vividas, as quais vão ganhando contornos distintos no desenvolvimento da pesquisa, no ericar os sentidos para refletir a respeito do que me atravessa, marca, dá a pensar. São encontros, insisto, marcados por gestos e experiências que fazem parte de quem sou, pois, se é verdade que nossas histórias não nos definem, como nos provocam a pensar Michel de Certeau (2012) e Paulo Freire (1996), também é verdade que elas nos tecem, como tão bem nos mostram os estudos no campo das pesquisas (auto)biográficas (PASSEGGI, 2016).

Desse modo, os interesses que movimentam e dão vida à pesquisa aqui partilhada, como em qualquer investigação, resultam do emaranhado de redes de sujeitos, ideias, crenças, saberes, conhecimentos, preconceitos etc. que me constituem. É também por causa das histórias e redes que vivi, vivo ou não pude viver, das histórias vividas e imaginadas que algumas questões se apresentam como indagações para mim e não outras. De uma família de retirantes nordestinos analfabetos que enviaram os filhos à escola em busca de outra vida e encontraram, como resposta, a atribuição do fracasso como próprio de determinados corpos e existências, pergunto-me constantemente sobre a possibilidade de uma escola outra, uma alfabetização outra; indagações que me reportam a perguntas inquietas que circulavam no Fale.

Seria possível uma escola, uma relação pedagógica, um processo de ensinar e aprender a ler e a escrever fora das gramáticas capitalistas, da experiência do tempo enquanto meio para se produzir e acumular, da negação de determinados corpos e modos de existir enquanto potências? Em outras palavras, assim me atravessam tais questionamentos: **trata-se de outra experiência de escola e de alfabetização, na qual se vivenciam outras experiências com o tempo, com o outro, com o conhecimento e consigo mesmo?** Uma escola/ alfabetização em que se possa viver a diferença como relação de alteridade e não de negação de determinados sujeitos? Uma escola pública e popular onde todos e qualquer um possam exercer a potencialidade de ser capaz de experimentar e experienciar modos outros de ser,

estar, se relacionar, habitar, sentir, amar etc.? (KOHAN, 2013; MASSCHELEIN; SIMONS, 2014; SKILAR, 2017)?

Tais indagações, mais do que questões a serem exploradas, são perguntas que põem o pensamento em movimento e abrem possibilidades de estranhar o usual: afinal, qual a função da escola? Qual o tempo da escola? Do que estamos falando quando falamos de alfabetização? Como a compreendemos?

Lembro de meu percurso tão repleto de linhas, fluxos, desvios, trilhas, interrupções, pausas, retomadas... Sim, porque a formação não é uma linha que começa num ponto e termina em outro – como me ensinaram Nietzsche (2011) e Carlos Skliar em uma de suas falas, dentre as muitas que ouvi durante os oito meses de doutorado sanduíche em Buenos Aires, na Argentina, com bolsa³ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tempo no qual pude vivenciar com o corpo, no corpo, a força do tempo livre enquanto dispositivo de liberdade e pensamento, de encontro, conversa e pensar com o outro. A formação não é um caminho linear nem um processo cumulativo, senão um percurso complexo, ambíguo e caótico.

Pensar sobre como cheguei até aqui me traz muito disso! Rememorações, movimentos, experiências e acontecimentos que marcaram minha trajetória impelem-me a pensar sobre o professor que sou e o estudante que fui (e sigo sendo) e no como as questões da pesquisa que ora apresento também estão atravessadas por isso. Nesse emaranhado, a alfabetização e o ensinar/aprender me acompanham como temas que persistem em se fazerem presentes ao longo de minha vida, inicialmente como aluno, agora como professor e pesquisador.

Sendo assim, a imersão na escrita deste texto me faz rememorar o quão importante foi ter aprendido, em casa, a importância e o valor da escola a partir da experiência de viver em uma família que majoritariamente a ela não teve acesso. Sim, a escola é uma promessa tão desgastada, irremediavelmente aviltada e atacada, mas ainda assim vem dela algo, uma espécie de força que sustenta sonhos e esperanças onde não são autorizados. Nela se ressignifica e ganha vida a frase com que Machado de Assis encerra seu livro *Iaiá Garcia: alguma coisa escapa ao naufrágio das ilusões*.

³ Edital PDSE 2016.

Escapam ao naufrágio das ilusões o desejo, o sonho, a utopia, o vislumbre - ainda que tênue e tímido, ainda que pouco provável - de um mundo outro, de uma vida outra. A escola guarda consigo, sobretudo para as classes populares, historicamente excluídas, uma promessa de possível na qual se renova a esperança de transformação da própria vida (GARCIA, 2004). Uma quimera, quiçá, mas uma quimera que potencia o seguir em frente e reacende, de algum modo, a utopia. Não a salvação, a varinha de condão que conjurará o fim das dores e angústias, mas a provocação a que cada um de nós possamos nos (re)inventar e transformar com outros.

Obviamente, não se trata de negar o caráter normativo da escola enquanto *dispositivo de poder* (FOUCAULT, 1987) e, também, maquinaria de repressão, mas de afirmar que ela não é só isso. Embora a escola, tal qual a conhecemos hoje, seja fruto da modernidade e reflita o ideal burguês de sociedade através da ratificação das desigualdades sociais, conforme nos fala a teorização educacional de Pierre Bourdieu (1998), este não é o único modo como podemos compreendê-la ou como ela ganha vida em seu acontecer, tecida e tornada possível pelo corpo a corpo entre os sujeitos que singularmente a vivem.

De acordo com Masschelein e Simons (2013; 2014), enquanto invenção grega destinada ao exercício do tempo livre para o pensar e fazer coisas, isto é, como a possibilidade de suspender os objetos, assuntos e o próprio mundo de sua “utilidade” socialmente estipulada e exercitar a atenção e o pensar como processo de busca e cuidado de si e do mundo, para além da lógica mercantil e mercantilista em torno do conhecer e do pensar, a escola pode ser compreendida, em sua acepção e experiência grega, como lugar de suspensão das “desigualdades” socialmente atribuídas aos sujeitos por sua cor, classe social, sexo etc. Escola, portanto, como lugar para o exercício da potência de cada sujeito frente a um mundo novo e desconhecido que lhe é apresentado para que se possa recomeçá-lo, reinventá-lo, nos dizem os autores, no diálogo com o pensamento arendtiano. Escola como suspensão do tempo produtivo orientado ao mercado, como *tempo livre* ou *liberado*, provocam ainda eles.

Conversar com estas diferentes formas de ver a escola me ajuda a pensá-la fora de essencializações, como espaço em aberto para o exercício, a experimentação

de diferentes usos, modos de ser, estar, viver, habitar, existir. Escola como relação. E é exatamente esta relação que faz dela algo plural, múltiplo: há muitas escolas na escola (ALVES, 2008; KOHAN, 2013) e ela pode marcar, de diferentes modos, diferentes vidas.

A dimensão relacional da escola, seu caráter acontecimental e criador é processo, movimento e tessitura cotidiana. Não estão dados a priori, porém hão de ser construídos e inventados no próprio movimento de inventarmos-nos a nós mesmos na interação/ tensão com o outro e, nessa dinâmica, reinventar os espaços habitados e as próprias relações tecidas. No contexto da América Latina e dos países do sul global, assolados e aviltados pelas marcas e heranças do sistema colonial e pela impositiva do imperialismo voraz, o que está em jogo é a compreensão da escola como espaço de resistência e *desobediência epistêmica* (MIGNOLO, 2010), isto é, como possibilidade de suspensão e, mais do que isso, indagação das relações de subalternidade e processos de anormalização que tentam negar nossas potências, nossos modos de ser, pensar, tecer conhecimento, forjando subjetividades subalternizadas, silenciadas.

Fazer escola nas escolas, como nos provoca Kohan (2013), por conseguinte, é um processo em cujo cerne está, no meu ponto de vista, o desafio da descolonização (FANON, 2015) das relações, do pensamento e do próprio ser. Afirmar o que tem sido negado: que todos e qualquer um pensam, têm voz, são hoje, aqui, agora! Um compromisso ético e político com a experiência da alteridade e com os oceanos e rios de histórias e trajetórias singulares que o outro carrega. Histórias também nossas, pois somos, muitos de nós docentes, frutos dessa escola e dela sujeitos (re)criadores, assim como os estudantes com os quais atuamos.

Descolonizar as relações pedagógicas e educativas tem a ver com uma responsabilidade amorosa com o outro, um compromisso ético com uma resposta a este outro que nos interpela com sua existência, sua potência e afirmação. Um amor atento, responsável e responsivo, afetivo e comprometido: implicado e empático.

Implicar-se com o outro, aproximar-se dele, olhar no olho, conversar, escutar. Lembro-me dos estudantes surdos com os quais trabalho: roubados do direito de uma língua comum em sua própria casa, para muitos deles, a escola é seu lugar. É onde falam e podem ser compreendidos, onde têm voz, onde podem conversar, falar de

seus medos, histórias, sofrimentos, dores, afetos, amores, sonhos para um outro que lhe escuta. A escola, para quem a vive, ensinam-me os alunos surdos, é mais do que lugar de conhecimento, conteúdo; é lugar de vida, de relação social, de ser, viver e fruir.

No meu caso, a ausência da escola para a maior parte da minha família e as implicações daí decorrentes foram algo muito pulsante na construção simbólica acerca desta instituição, a qual minha mãe foi me ajudando a tecer, sempre me falando de possibilidades outras que a escolarização poderia ter aberto para ela ou meu pai, retirantes paraibanos analfabetos que migraram do nordeste para o Rio de Janeiro, com os nove filhos, em busca de melhores condições de vida e só encontraram mais desigualdade e exploração. Embora ela, minha mãe, não soubesse ler e escrever, conhecia – e muito bem! – as implicações de não ter tido esse direito garantido! Não lia a palavra, mas, como nos ensinou Freire (2008), lia o mundo à sua volta! Em sua leitura do mundo, sabia muito bem, porque sentia arder na pele, o quanto ser analfabeta em uma sociedade grafocêntrica resultava-lhe em segregação.

Ao reviver algumas lembranças, recordo que ver meu irmão ingressar na escola me deixou muito ansioso para que o mesmo acontecesse comigo. Isso só se concretizou, todavia, dois anos mais tarde, quando eu tinha sete anos, indo direto para a Classe de Alfabetização (hoje correspondente ao primeiro ano do ensino fundamental) em uma pequena escola municipal na zona norte do Rio de Janeiro. A despeito de todo um discurso determinista sobre a educação e sobre as classes populares, ainda tão presente e hegemônico a partir de uma perspectiva mais conservadora consoante a qual desigualdades sociais são justificativas ou mesmo causas de desigualdades “intelectuais”, consegui me alfabetizar no primeiro ano do ensino fundamental, ampliei meus conhecimentos sobre leitura e escrita no segundo ano e escapei do tão propalado “fracasso escolar”.

No entanto, se me perguntam sobre meu processo alfabetizador, devo dizer que tal percurso se apresenta como um campo em neblina: não consigo vê-lo bem; apenas algumas partes – as brincadeiras com Marcos Aurélio, Vilson e Alan e as recreações e recreios nos quais fantasiávamos e inventávamos inumeráveis brincadeiras.

Afora as brincadeiras, tenho vagas lembranças e tênues reminiscências daquela época. As atividades cotidianas já foram esquecidas, as propostas pedagógicas não conseguem ser lembradas... Recordo, contudo, que a professora, então chamada de tia Maria Helena, me recebeu em festa. Lembro dos gestos, dos movimentos, do seu sorriso, dos olhos dóceis e amáveis sob os óculos de fundo de garrafa. Lembro da sala: as carteiras enfileiradas em dupla, o cheiro do álcool nas folhas mimeografadas, a saia rodada da professora, sua sandália preta brilhante, os lápis em riste em dezenas de mãos pequeninas, os corpos presentes-ausentes, o sol que brilhava através das janelas e que desejávamos tanto.

Naquele dia, o primeiro de aula para mim e a segunda semana para o resto da turma, ela disse que aprenderíamos a letra da abelha. Lembro de ter ficado esperando algo amarelo, pensando na cor do inseto, mas a professora escreveu uma letra “A” no quadro, em caixa alta. A cada dia víamos uma vogal diferente e, então, passamos, na semana seguinte, a entoar em alto e bom som: A- E- I- O- U.

As atividades daí decorrentes são páginas desbotadas em meu baú mnemônico: não as recupero em minhas lembranças; apenas lembro que fui desgostando das folhinhas de atividades que a professora mimeografava para fazermos, com muitas sílabas a repetir, letras a contornar ou juntar, pontilhados a cobrir. Ela as pegava de volta, todas as folhas, e guardava-as consigo, dizendo que, no fim, quem fizesse tudo certo ganharia uma estrela; também dizia que a estrela de cada um estava brilhando à sua espera. Como esperamos por aquela estrela! Um ano de sonhos e devaneios: como seria uma estrela que brilha à nossa espera?!

Depois, recebemos um livro: a Cartilha Carrossel! Ah, como me lembro dela ou de partes dela que se inscreveram em mim! Aquela cartilha, a qual hoje compreendo se enquadrar em uma metodologia de alfabetização chamada de método misto⁴, trazia

⁴ O método misto foi uma espécie de resposta ao impasse entre defensores dos métodos de marcha sintética e defensores daqueles de marcha analítica, muito influenciado pela “Reforma Sampaio Dória”, da década de 1920, a qual assegurava a autonomia docente (MORTATTI, 2000). Atenuando a disputa entre os dois lados e acentuando o que se acreditava positivo em ambos, os métodos mistos (ou ecléticos), embora não tenham enterrado o embate entre ambos, significaram uma aproximação e uma relativização dos métodos, uma vez que mantinham incólume os pressupostos fundantes tanto dos métodos sintéticos quanto dos métodos analíticos: a cópia, a reprodução e a memorização são constitutivas do aprender a

na capa o desenho de crianças felizes brincando num carrossel! Quantas e quantas histórias inventei por causa daquela imagem! Era, senão o único, um dos raríssimos livros que eu tinha em casa. Mas, ao abrir a cartilha, as lembranças se esvaem – ou se fixam em poucos pontos ainda vívidos cá dentro: as pequenas histórias sobre os amigos Guto e Bia que iniciavam cada capítulo; histórias às quais a professora dava pouca importância – muitas vezes nem lia.

Ah... Mas como aquelas histórias - aparentemente desimportantes para a professora - se inscreviam em mim! Eu as tentava ler, me esforçava, relia mesmo sem saber ler direito, ou então as memorizava (quando não conseguia ler sozinho). Tinham uma beleza clandestina para os meus olhos e nunca cheguei a compreender por que. Às vezes, contava-as repetidamente à minha mãe. Eu era parte das aventuras de Guto e Bia – amigos desenhados na capa da cartilha aos quais eu dava as mãos em minhas histórias inventadas. Ao olhar para trás, acho que aprendi muito ao me imiscuir nessas aventuras, ao recontá-las e tentar escrevê-las. Naqueles momentos, nas historietas na abertura de cada unidade do livro, eu era livre para inventar, imaginar, criar... Somente hoje, quase terminando o doutorado, relendo e revisando o texto da tese e pesquisando mais sobre aquela cartilha, me dou conta do que tanto me marcou nela: uma das crianças, Bia, era negra!

Sou filho de mãe negra e pai branco, mas não sabia; nunca enxerguei. A negrura de quem amamos, muitas vezes, nos é negada, invisibilizada, tanto quanto a possibilidade de enxergar a nossa própria negritude. Somos cegados - não sei bem por que - para ela. No entanto, nas discussões e conversas do GPPF, na UNIRIO, Geisa e Camila, amigas e companheiras de grupo de pesquisa, mulheres, professoras e pesquisadoras negras, vêm me desestabilizando com suas investigações e falas, suas colocações e provocações. Elas trazem vozes de pensadores negros, poetas e narrativas que afirmam a potência da existência negra no mundo, um corpo tão marcado por discriminações e toda sorte de violências.

ler e a escrever e, para que esse processo ocorra, a criança precisa estar preparada, tendo adquirido as habilidades básicas: lateralidade, maturidade e consciência fonológica.

Ao reler o texto, percebo: aquela cartilha era o único livro a que tive acesso em que um negro era retratado⁵: os cabelos crespos, a pele preta, o riso no rosto. Naquela personagem, penso, reconheci minha ancestralidade, o rosto da vó preta, o corpo da mãe negra, embora sequer percebesse isso... Aquelas histórias – as quais ainda não conseguia ou sabia ler – tinham meu cheiro, o cheiro de minha gente, nossa marca, nossa pele, nossa cor. Eu vivia um tempo de suspensão, porque embarcava na história, adentrava nela e esquecia do resto. O mundo se abria, se me abria, para mostrar outros mundos inimagináveis nos quais a ancestralidade negra não há de ser apagada, negada. Mas não durou muito! Logo Bia, personagem negra da cartilha, seria substituída pelos modelos brancos, loiros, pelas artes mimeografadas, pelos personagens da Disney.

No entanto, nas histórias pouco valorizadas no início de cada unidade da cartilha, conheci o *Madrigal Melancólico* de que fala Manuel Bandeira, em poema de mesmo título. No fim de seu poema, Bandeira diz que a fonte de encantamento é a vida que transbordamos. Talvez por isso me lembro, ainda hoje, de uma das últimas folhas (azul bem clarinha) da cartilha – para mim repleta de vida pulsante. Nela, finalmente havia um texto longo, de página inteira, em letras manuscritas. O texto falava do mundo que existe num jardim, quintal ou canteiro: desde as joaninhas que vivem silenciosas e cuja beleza faz barulho até as formigas debaixo de pedras com tanta vida em algazarra muda... Quiçá transbordasse, naquela cartilha, o fato de ver meus amigos ali, os colegas do morro, nós, nossa gente. Éramos, em nossa maioria, negros, filhos de negros, netos de negros, famílias de negros... E jamais nos havíamos visto retratados em quaisquer partes... E seguiríamos sem ver, exceto naquela cartilha.

Talvez por isso, apenas hoje, no doutorado, muito tocado e sensibilizado pelas histórias e palavras de Geisa e Camila, pude me descobrir negro. Sim, não se nasce negro; descobre-se e torna-se negro, como provoca a pensar a autora negra Neusa Santos Souza (1983). E se chega a tornar-se negro contra ventos e marés,

⁵ Sobre a (não) presença de personagens negras e sua representação negativa no campo literário, em especial na Literatura Infantil, ver o livro *Personagens negras na literatura infantil*, da pesquisadora negra Débora Oyayomi Araujo (2017).

tempestades e negações. Descobrir-se negro e filho de uma mulher negra, sem nunca ter me dado conta disso, dói. Dói inclusive pelos anos negados de revolta, lágrimas, assombro, ardência. Dói porque uma pigmentocracia⁶ divide-nos em negros e “não-negros”, este conjunto diverso, difuso, mas “salvo pelo gongo”: moreno, pardo, amarelo e uma miríada de formas de dizer sobre o negro, como modo de atenuar sua etnia, sua história, negando-as por uma hierarquização ligada à tonalidade de sua pele e invisibilizando sua ancestralidade.

Naquelas pequenas histórias do início de cada unidade da cartilha, naquelas ilustrações de duas crianças brincando, umas das quais negra, sentia-me acolhido, bem, feliz. Talvez percebesse, ainda que intuitivamente, que poderiam ser eu, ou eu poderia ser eles. A cartilha era dos poucos livros aos quais tinha acesso, e nela encontrei toda a vida pulsante na poesia de sabermos olhar para o que nos movimenta – e encontrei sem saber ter encontrado.

Hoje, penso que aprendi a ler porque, para além das letras e palavras que a professora nos ensinava, eu enxergava toda a vida vivida ou inventada num “madrigal” que era só meu, o qual tentava, vezes e vezes, partilhar com minha mãe, mais a frente, quando já pensava saber ler e escrever tudo (hoje sei que, assim como na vida, na escrita e na leitura a gente sempre é campo aberto e, ao desaprender, acaba descobrindo que há muito ainda por se saber).

Cada um de nós tinha o seu “madrigal” particular, sua fonte de vida. Cada qual tinha o seu: Marcos Aurélio vivia para cima e para baixo com suas revistas dos *Cavaleiros do Zodíaco* – desenho muito popular na época –, Alan amava gibis... E como lia as imagens! Vivia a contar as histórias que de lá podia ler, ao interpretar cada quadrinho a partir dos desenhos. Enfim, cada um de nós, com nossos motivos, íamos

⁶ De acordo com Ferreira e Caminha (2017, p. 157): *A cor da pele é um dos fatores que, supostamente, dão status ao sujeito, informando de imediato sua posição social e o que é desejável ou pode ser deixado de lado. Em vista disso, o racismo constrói socialmente distinções além do visível, na esfera ideológica. Mas, em uma sociedade cuja miscigenação alcançou todos os níveis possíveis (raciais, econômicos e culturais), a segregação de uma raça se manifesta por graduações sistemáticas, pelas diferenças internas existentes entre os tons de pele, que privam o negro “do reconhecimento de determinadas pretensões da identidade” (HONNETH, 2003, p. 214). Pigmentocracia, ou ‘colorismo’ (WALKER, 1982), é uma das faces do racismo na qual sujeitos com diferentes tons de pele são tratados de acordo com os sentidos sociais que revestem seus grupos étnicos.*

redesenhando o sentido daquelas “famílias” chatas que não eram nossas famílias, mas as famigeradas famílias silábicas! A escola abarcava outras coisas: lá estávamos longe dos ruídos de tiros, da preocupação incessante da mãe, da violência armada e do descaso estatal; podíamos correr no terreno, experimentar outro tipo de liberdade: a do corpo, da brincadeira nos recreios e recreações.

No entanto, essas nossas brincadeiras, sonhos, histórias, medos, receios, inseguranças e esperanças... nada disso parecia ser considerado importante, nada disso parecia fazer parte do conjunto de preocupações da escola! Ou ao menos é assim que atribuí, por muito tempo, sentido ao vivido naquele tempo e espaço... Mas necessariamente é disto que se trata, de que as vozes dos sujeitos escolares não importam para os planejamentos e currículos? E as experiências que aí vivíamos? As recreações e brincadeiras? As conversas e discussões em torno de alguns assuntos? Novamente, Masschelein e Simons (2014), no diálogo com Rancière, me provocam a colocar em questão meu próprio pensar sobre o educativo:

A escola (...) não se refere ao “tempo de aprender”, mas ao “tempo livre”. Isso separa, na realidade, duas maneiras de uso do tempo: o uso do tempo daqueles que são subjugados às necessidades da vida e, portanto, têm que conseguir um emprego e trabalhar, e o uso do tempo daqueles que estão livres das limitações associadas ao uso do tempo das pessoas no emprego e no trabalho (p.108. Grifos do autor).

Os autores sugerem que a escola é o lugar onde todos e qualquer um podem viver e experimentar coisas para além de seus lugares sociais, histórias de vida, condições financeiras etc. Aí estaria o caráter público da escola, porque orientado ao comum, ao que diz respeito a mim, a você, a nós, a qualquer um. Que escola seria esta? Que alfabetização? Trata-se de buscá-la, encontrá-la ou praticá-la? Caberia o “ou? Perguntas que instam a pesquisar, a seguir pensando...

Ainda acerca de minha história, lembro-me que na escola onde eu estudava, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, durante os anos iniciais do ensino fundamental, no fundo no fundo gostávamos mesmo era da sexta-feira, pois nesse dia era nossa recreação: emendávamos o recreio e nos esbaldávamos no terreno da escola; era enorme e tinha uma árvore com muitos cipós nos quais nos pendurávamos, para a agonia da professora. Também havia um pé de jamelão cujo caule tinha uma deformação em formato de trono: rapidamente virávamos monarcas,

e a árvore virava o maior dos pesadelos de nossas mães. Quantos e quantos uniformes não foram manchados ali, com aquela nódoa roxa que encrustava e não saía por nada?! Minhas camisas escaparam, ao contrário de meus dedos: esses, algumas vezes, saíam roxinhos, coloridos pelas frutas colhidas do chão.

Toda essa pulsação que experimentávamos e marcou nossos encontros, brincadeiras, conversas e partilhas parecia se esvaír quando entrávamos na sala de aula. Com o lápis e a borracha na mão, sentados em fileiras e eretos, olhando para o quadro e ouvindo a professora, precisávamos acompanhar o ritmo da turma, juntar letras, sílabas, bem como decodificar seus sons. Sala de aula era lugar de silêncio e, para estudar, era preciso sentar, domesticar o corpo, silenciar os pensamentos. Do contrário, como aprender? Como “ser alguém na vida”?

No final do ano, uma grande decepção: esperamos dias a fio pela chegada das ditas estrelas que brilhavam à nossa espera. Ainda posso lembrar da cara de desapontamento quando recebi um caderno de brochura, de capa rosa clara, com todas as atividades realizadas em folhinhas ao longo do ano coladas nele. No topo de cada folha, uma estrela azul desenhada com caneta *Bic*. Como fiquei chateado! Eram estas as estrelas prometidas? Não lembro de mais nada deste dia, sequer um detalhe. Esse acontecimento me marcou profundamente! E as estrelas, para mim, não brilharam...

Em uma primeira leitura sobre o modo como aprendi a ler e a escrever, tenho impressão de que ele, baseado em métodos mecanicistas de alfabetização, esvaziava o processo de aprender/ensinar de um movimento de perguntas de nós crianças, de assunção de autoria e produção de sentido. De maneira geral, copiávamos, memorizávamos e repetíamos as palavras da cartilha. A aprendizagem girava em torno de “conteúdos” pré-definidos pela mesma. Tínhamos de memorizar as famílias silábicas para, depois, juntá-las e formar palavras, sem que as palavras e frases formadas se conectassem de algum modo com o vivido ou tivessem algo a ver com o que pensávamos e/ou queríamos/ sentíamos a necessidade de expressar. Essa indiferença às histórias singulares, às curiosidades e indagações dos sujeitos é algo muito comum nos métodos mecanicistas de alfabetização, sejam eles de marcha

sintética ou analítica⁷ (MORTATTI, 2000). Mas o alfabetizar não se resume aos métodos, e as relações não se resumem às metodologias: há sempre mais, muito mais acontecendo no acontecer do cotidiano escolar.

Seja como for, por muito tempo considerei ser natural o modo como aprendi a ler e a escrever, pautado em uma concepção mecanicista do ensino da língua. Não me causava estranheza o fato de a autoria das crianças e dos docentes ficar em segundo plano, do ensinar ser regido por respostas prontas e não por perguntas, do sentido ser dispensável nos “textos” e propostas das cartilhas (SAMPAIO, 2008). Todavia, com minha entrada no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), algumas de minhas certezas enraizadas seriam contestadas.

Importante ressaltar, no entanto, as circunstâncias nas quais chego à UNIRIO... Era então 2006 e tínhamos, em nosso país, uma forma de acesso à universidade pública ainda mais excludente do que hoje, por meio dos exames de vestibular, isto é, exames classificatórios de admissão aos cursos de graduação extremamente elitistas, no mais das vezes (VASCONCELLOS, 2000). A tradução de tal política de acesso ao ensino superior público no Brasil, no cotidiano das universidades públicas brasileiras, era a maciça presença de estudantes de classe média e alta provindos, muitos deles, de escolas privadas caras ou de cursos preparatórios, além de determinadas escolas públicas consideradas de excelência. As classes menos favorecidas eram mais uma vez aviltadas e excluídas, em sua quase totalidade, dos bancos universitários.

Ainda em 2006, no movimento de pesquisar a instituição para a qual tentaria o vestibular, descobri que a UNIRIO era a primeira universidade pública federal a reservar uma cota destinada a estudantes da escola pública que houvessem prestado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de acesso aos seus cursos

⁷ Métodos de marcha sintética são os que partem das partes menores para as maiores, como a letra (método alfabético), o som da letra (fonético) ou a sílaba (silábico). Nestes, primeiro se ensina exaustivamente estas partes para, posteriormente, formarem-se palavras ou pequenas frases com as famílias silábicas estudadas. Por sua vez, os métodos de marcha analítica partem das partes maiores, como palavra (palavração), frase (sentenciação) ou pequenas histórias (historieta) para chegarem à análise das partes menores da língua. Assim, o caminho percorrido por esses métodos é inverso (MORTATTI, 2000).

de graduação; em um primeiro momento para 40% das vagas disponíveis. Inscrevi-me e, com a nota conseguida, pude ingressar na licenciatura plena em Pedagogia, no primeiro semestre de 2007. Optei pela Pedagogia por ser um dos poucos cursos de licenciaturas noturnos, o que me permitiria estudar e trabalhar, assegurando que pudesse continuar estudando.

Importante destacar: talvez não se trate de mérito ou esforço pessoal; nada disso. A meritocracia é uma imagem que pode acalantar diante da crueza e dureza das relações de subalternidade e desigualdade que ela mesma obnubla; no entanto, como pensar em qualquer possível meritocracia em um mundo onde poucos dormem seguros, agasalhados e alimentados, enquanto tantos habitam as ruas, cidades bombardeadas, bairros entregues ao descaso público e à violência? Onde uns se formam através de idas a museus, espetáculos, teatros, viagens nacionais e internacionais, em escolas bilíngues, trilingues, enquanto outros lutam cotidianamente para não serem aniquilados pela cor de sua pele, pelo sexo da pessoa amada, pela ausência de um teto sob o qual dormir, pelo gênero com o qual se identifica, pela fome, pela miséria, pelo preconceito, pela repressão, pelo pensamento único, pelo desejo de mesmidade e/ou por governos totalitários, (neo)liberais e/ou conservadores?

Não há meritocracia na sobrevivência aos pesados ataques de um mundo desigual, ao esmagamento cotidiano de direitos, à negação reiterada de conquistas sociais, a um mundo que culpa o miserável pela miséria e o pobre pela pobreza. O que há, para além dos esforços dos corpos, do suor e do sangue, é força, solidariedade, cooperação e resistência! Para cada sujeito que consegue dobrar, com muita solidariedade, luta e cooperação, a própria existência e decepcionar a realização de futuros pré-fabricados e reservados, uma multidão de outros sujeitos – invisíveis, comuns, cotidianos, sujeitos de carne e osso – precisou apoiar, ajudar, compartilhar e, muitas vezes, abdicar de sua própria oportunidade...

Cada um que faz do futuro anunciado e da vida esperada algo outro borra um quadro já pintado, plasma outras cores, tonalidades, abre uma pequena fresta no mundo e na nossa história coletiva – de nossa família, nosso bairro, nossa ancestralidade –. Um filho negro de mulher negra nordestina retirante e analfabeta entrar na universidade é uma forma também de fazer entrarem histórias, narrativas,

corpos, gestos que falam muito mais de uma política de sobrevivência pela amizade e pela cooperação do que pela meritocracia. A entrada das classes populares no Ensino Superior, afora todos os problemas de acesso e permanência que existem, abre um possível, por menor e improvável que seja, de conquista e ocupação de lugares outros. É que a escola⁸, além de possível espaço de reprodução, é também de suspensão (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013; 2014), de criação e invenção (KOHAN, 2013): o que nos escapa? O que não somos capazes de ver/ compreender/ perceber/ criar nela? Até que ponto nossa formade enxergar a escola, muitas vezes pouco generosa, não é produto de um processo de negação de sua potência, para além do que ela possivelmente reforça e reproduz?

Embora fruto de lutas e batalhas dos movimentos sociais e esforços pessoais, familiares e/ou mesmo coletivos, conquistas sociais também são atravessadas pelas políticas, pelos programas e propostas vigentes – que podem abrir e/ou fechar possibilidades de inclusão social. Em relação especificamente à política de acesso ao ensino superior então no Brasil, começávamos a assistir a uma mudança tanto estrutural quanto conjuntural: o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, primeiro metalúrgico a comandar o país e hoje preso político (2018), tomou como prioridade expandir o ensino superior no país focando no acesso das pessoas historicamente dele apartadas⁹ (NICTERWITZ, 2017).

⁸ Refiro-me à escola de qualquer nível, da educação básica ao ensino superior.

⁹ Importante ressaltar que há outras leituras sobre a política de ampliação do Ensino Superior no Brasil na era Lula. Para Pereira e Silva (2010), por exemplo, é complexo falar em democratização; o modo como se estruturou a reforma do ensino superior foi, na visão dos autores, um pouco controversa: *É preciso considerar que o processo de expansão do acesso ao ensino superior, iniciado na década de 1990, produziu, naquele contexto, um efeito contraditório de democratização, pois foi de forma privada e concentrada nos grandes centros urbanos que ocorreram as políticas neste setor (NEVES, RAIZER e FACHINETTO, 2007). Por outro lado, o Governo Lula retomou o papel do Estado com agente indutor de políticas para a expansão universitária no país, criando políticas como o ProUni, a UAB e o Reuni, além do aumento da oferta do crédito educativo (FIES) (...) Ainda não é possível definirmos esse processo como um movimento de democratização do ensino superior público brasileiro. Sem um conjunto de outras políticas sociais que promovam condições igualitárias de acesso e permanência, principalmente dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, conforme os argumentos apresentados por Bobbio e Rawls, corre-se o risco de se reproduzir no âmbito do ensino superior as desigualdades observadas na sociedade brasileira. (p. 28).*

Através dessa política pública, consegui ser a primeira pessoa da família a ingressar na universidade. Uma alegria! A realização de um sonho (im)possível! O sorriso de minha mãe, o olhar de incredibilidade de meu pai, a euforia de uma de minhas irmãs, o coração que não se acalmava no peito... Eram tantas emoções e sentimentos a apontar o que pode uma política pública quando encarnada e vivida no cotidiano... Um política pública pensada para e com as pessoas...

E, sim, o golpe sofrido pelo Brasil em 2016 e ainda em curso também foi contra isso!

Intitulável

Tiago Ribeiro

Era tarde de domingo; Rio de Janeiro.

Sol no calçadão de Copacabana enfatizando o verde-amarelo:

GOOOOOOOOOOOLLLLLL...

pe!

Já na graduação, cursei a disciplina *Didática: questões contemporâneas*, no quarto período da faculdade de Pedagogia, no ano de 2008, com a professora Carmen Sanches Sampaio, agora minha orientadora de doutorado. Era o meu primeiro contato com essa professora e com a discussão sobre a diferença e a inclusão à luz da filosofia das diferenças. Se antes eu aprendi a necessidade de entender, explicar, resumir, identificar os “deficientes”, “atrasados”, “incapazes”, alunos “com dificuldade” para melhor atendê-los, agora me via diante da ideia de que a diferença não estava no outro nem em mim, mas na nossa relação; aprendia, insisto com Skliar (2009), que não existem anormais, mas anormalizadores, que não se pode antecipar o encontro nem a aprendizagem antes da relação com o outro. Foi um grande choque, um grande incômodo!

Detendo-me ainda sobre o incômodo ocasionado pelo encontro com a filosofia da diferença e com a professora Carmen Sanches Sampaio, recordo-me do primeiro texto discutido na aula: *A questão e a obsessão pelo outro em educação*, de Carlos Skliar, que vem me provocando a pensar numa *pedagogia das diferenças* (SKLIAR, 2017) e numa alfabetização que não esteja voltada para o mundo do mercado e suas

gramáticas imediatamente utilitaristas, mas que abra espaço para que se possa experimentar a vida, o tempo liberado dos léxicos produtivistas. Aquele texto atingiu-me como um soco no estômago: certo, forte, estridente! Remexeu, incomodou, intrigou. Como seria isso de pensar o outro fora da relação binária entre normal/anormal, entre igual/ diferente, de pensar o outro como se não houvesse o mesmo? Era muito diferente de tudo o que, até então, eu tinha pensado e aprendido, inclusive nos períodos anteriores do curso de Pedagogia. Pensar que a inclusão não é um processo para agregar o “diferente”, o “diverso”, mas uma política de reconhecimento das diferenças como constitutivas do humano, da heterogeneidade, inverte a lógica com a qual fomos formados!

Onde colocar, agora, aqueles amigos da escola que sempre compreendi como incapazes? Aqueles que não conseguiam ler e escrever no mesmo tempo da turma e, por isso, eram chamados de atrasados? Como compreender colegas que, abdicando da falsa promessa de um amanhã tal ou qual, queriam viver hoje, ser sujeitos agora? Como compreender, pois, a mim mesmo sem o outro que representava a negação em relação à minha positividade, uma vez que sempre acompanhei a turma e estive entre os considerados “melhores do grupo”? Seria esta uma forma de obliterar minha negritude, de “compensar” inconscientemente minha “falta”, minha “mancha étnica”? Destituir o outro do lugar de fracasso demandaria desconstruir também meu lugar de sucesso. E sair desse lugar não é um processo fácil, sobretudo para quem, ainda que sem ter ciência disso, construiu sua subjetividade precisando lançar mão de máscaras para “esconder” ou “eufemizar” sua própria face¹⁰! Compreender que o outro não era diverso significava que eu era tão diferente quanto ele, o que me forçava a colocar sob suspeita o modo como o compreendia e como me compreendia.

¹⁰ Grada Kilomba (2017) faz uma leitura tempestiva e necessária sobre as relações de subordinação e subalternização do negro na produção de sua subjetividade. Nesse movimento, propõe a metáfora da máscara a partir da história da escrava Anastácia, em texto de mesmo título (*A máscara*), para denunciar violências, abusos e silenciamentos sofridos pelo negro neste processo. Nas palavras da autora: *Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos(as) chamados(as) ‘Outros(as)’: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?* (p. 171).

Ao longo daquela disciplina fui, cada vez mais, lendo e aprendendo sobre a filosofia da diferença, sobre as ideias de experiência e alteridade. Uma mescla de sentimentos e sentidos se produzindo e confundindo. Se a princípio foi devastador, no sentido de me desconstruir e me fazer ir de encontro com muitas de minhas ideias tão acalentadas, aos poucos fui me encantando com o fato de poder duvidar de muitas de minhas certezas sedimentadas, compreender haver verdades, histórias e narrativas plurais e não uma meta-narrativa que daria conta de explicar tudo, como eu aprendera a compreender. Pensar na diferença como uma disposição entre, como uma criação sociocultural me provocava – e provoca – muito a pensar! Aliás, é um dos princípios que sustentam nossas discussões e estudos no Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF), do qual faço parte desde 2009, na UNIRIO, primeiro como bolsista de Iniciação Científica, depois como mestrando e, agora, como doutorando, sempre com a orientação da professora Carmen Sanches Sampaio.

Nessa esteira, entender ser a possibilidade o movimento do mundo e a contingência a dobra que desvela possíveis me ajudou a perceber o quão os discursos com os quais eu estava acostumado – sobre meus colegas repetentes, sobre nossa impossibilidade de aprendizagem (crianças das classes populares filhos de pais e mães analfabetos, em sua maioria negras) – era apenas uma meta-narrativa que invisibilizava nossas potências. Éramos muitas coisas além de crianças de classes populares, filhas de mãe e pai analfabetos! Éramos diferentes sim, porque a diferença nos constitui enquanto humanos singulares, mas não éramos diversos, inferiores, desvios à norma. Não conformávamos qualquer clube ou confraria, não éramos reduzíveis à nossa situação atual nem a nossos lugares de origem! A norma, esta sim, por si só, porque produz abafamentos, silenciamentos, impõe máscaras, é desviante; não nós!

O encontro com a professora Carmen Sanches e o contato com a filosofia da diferença foi um divisor de águas para a minha formação. Representou uma interrupção, um hiato que iria contribuir para outras tessituras, outros encontros e experiências, outras compreensões. Aos poucos, eu começava (e ainda começo) a perceber que não podia (não podemos) ser reduzido(s) a um conjunto identitário, a uma fração da minha (nossa) história, ainda que esta também me atravessasse, me faça

ser quem *estou sendo*. Pude compreender o quanto a escola pode atuar na produção e ratificação de subjetividades, para o bem e para o mal. No meu caso, ela (a escola – ou a minha compreensão dela) havia me ensinado a incorporar o discurso homogeneizador, controlador e domesticador através do qual o oprimido, já dizia Freire (2005), incorpora seu opressor. Incorporação, no meu caso, evidente por meio da crença de que a culpa pela reprovação e pela não aprendizagem era de meus colegas. Incorporação evidente na medida em que tinha vergonha de falar ou, às vezes, não percebia nem reconhecia minhas raízes enquanto morador da favela, negro, filho de nordestinos analfabetos.

Escondia-me atrás das palavras difíceis aprendidas e das boas notas, ou me defendia nelas, conforme me ensinou o jogo escolar, ou melhor, mais do que ele, como me ensinou a sintaxe de nossa sociedade racista que também opera na escola: porque portador da negritude, portanto objeto de negação alteritária da branquitude (KILOMBA, 2017), precisava re-existir, mesmo inconscientemente... Era um aluno obediente e repetidor das palavras e conteúdos que a escola talvez quisesse escutar. Buscava me tornar mais um dentro do quadro da homogeneidade, sem a “mancha original”, sem desconfiar de que a escola, por sua própria natureza plural, é constitutivamente heterogênea (SAMPAIO, 2008), que a vida é marcada por pluralidades, multiplicidades, heterogeneidades. Não! Ali precisava (?) igualar-me, no sentido de apagar minhas diferenças.

No entanto, foi nesta mesma escola que pude experimentar o que em casa não poderia. Foi nela que ampliei meu mundo conhecido e meus limites imaginados. Aí pude, ainda que timidamente, falar, mas sobretudo ser provocado a também escutar... Sobre mundos um tanto diferentes do meu mundo habitual: a mobilização de toda a escola para conseguir ajuda humanitária ao Timor Leste, na década de 1990 (e eu nem sabia se se tratava de uma cidade, estado ou país), a ida ao Planetário e a descoberta da monstruosidade do tamanho do Sol, cuja assombro nunca me acometeu através das páginas chapadas e imagens reduzidas do livro didático, o passeio à Floresta da Tijuca e a descoberta de que uma árvore pode ser um mundo, palco de tanta vida...

Ainda durante as aulas de *Didática: questões contemporâneas* na UNIRIO, conheci o *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita*¹¹ (FALE), por meio de uma atividade da referida disciplina. O tema do encontro versava sobre o papel e a importância da literatura no processo de aprender e ensinar a ler e a escrever. Fiquei encantado!

Estar presente no *XV Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita* da UNIRIO abriu-me possibilidades outras para pensar sobre o processo de alfabetização. Compreendi, então, que o modo como eu aprendera a ler era apenas uma entre outras possibilidades, mas não a única forma de aprender/ensinar a ler e a escrever! O experienciado naquele encontro do FALE bem como as provocações nas falas da professora Jacqueline de Fátima dos Santos Morais, presente no encontro, me possibilitaram sair do lugar de onde estava para tentar vislumbrar outras possibilidades e questionar, assim, respostas que de certa forma me habitavam há muito tempo. Esse movimento de indagação foi intensificado quando da minha entrada no GPPF, por meio de minha inserção na pesquisa desenvolvida pela

¹¹ O FALE foi uma ação de pesquisa, ensino e extensão oficialmente cadastrado junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), como projeto intitulado *Fórum Estadual de Alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita*, coordenado pela Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), entre os anos de 2007 e 2013. Por conta da sigla utilizada para os encontros do Fórum, carinhosamente batizado de Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita, ficou conhecido como FALE. Uma série de encontros do FALE também aconteceu nas cidades de Três Rios e Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro, através da parceria entre suas respectivas Secretarias de Educação, o Curso de Pedagogia à Distância da UNIRIO e o GPPF, sob coordenação e/ou acompanhamento da professora Carmen Sanches. O objetivo maior do projeto era investigar saberes e fazeres alfabetizadores e investir no diálogo entre universidade e escola básica. A mesa de discussão era geralmente composta por um ou mais professores da escola básica e outro da universidade; os docentes falavam de um tema, acordado previamente, a partir de suas práticas e experiências. A ideia era que a conversa instaurada possibilitasse o movimento de refletir sobre a prática cotidiana para (re)pensá-la. O FALE, hoje, embora não exista mais como projeto de pesquisa, ainda acontece como ação de formação na Unicamp, sob a coordenação do Prof. Dr. Guilherme Prado, na UERJ/FFP, sob a coordenação da Profa. Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais e da Profa. Dra. Mairce Araújo, e na UFPA, com a coordenação da professora Elizabeth Orofino, configurando-se como uma ação da *Rede de Formação Docente: Narrativas & Experiências* (Rede Formad). Para mais informações sobre a Rede Formad, acessar: <http://www.redeformad.com.br/>

professora Carmen Sanches. Sua ação investigativa buscava investigar práticas alfabetizadoras tecidas com as crianças, compreendendo-as como sujeitos de conhecimento e cultura, em uma abordagem discursiva (SMOLKA, 2008).

Por causa da inserção na pesquisa, comecei, como bolsista de iniciação científica, a investigar o modo como crianças e professores vivenciam o processo de aprender e ensinar a ler e a escrever em uma escola pública carioca, numa mesma turma de alfabetização ao longo de dois anos (1º e 2º anos). No desenvolvimento da pesquisa, deparei-me com uma possibilidade outra de viver a alfabetização, a qual, no lugar de métodos alfabetizadores, de percursos previamente estabelecidos e pensados, tinha como princípio as perguntas infantis e a função social da escrita, tomando o texto como referência para esse processo (SMOLKA, 2008; SAMPAIO, 2008). Uma prática compromissada com a ampliação de horizontes de possibilidades e repertórios das crianças, através da interlocução e da pronúncia do mundo.

O que vivi, ao longo daquela ação investigativa se constituiu, para mim, em experiência (LARROSA, 2011), pois me afetou, me mobilizou, me convidou a pensar. Então a maneira como eu aprendi não era a única possível? Havia outros modos de ensinar nos quais as crianças não fossem compreendidas como sujeitos passivos? Autoria, curiosidade e desejo podiam ser parte constitutiva do processo alfabetizador, do processo de ensinar? Isso, para mim, era uma grande novidade, um assombro, sobretudo porque minha experiência corporal com a escola estava no campo da obediência.

Viver a referida investigação no cotidiano da escola e participar e organizar, junto com o grupo de pesquisa, os encontros do FALE entre os anos de 2009 e 2013 me transformou. De algum modo, os saberes, gestos, acontecimentos e conhecimentos partilhados e em circulação no Fórum, as experiências narradas e vivenciados compõem o professor que estou sendo, provocaram-me e provocam-me constantemente a criar, a perseguir, no cotidiano da escola, com os estudantes, uma alfabetização outra, uma pedagogia outra, por mais que muitas vezes, como sublinho mais adiante, não saiba muito bem como fazê-lo.

Nesta pesquisa, portanto, retorno aos encontros do FALE, às transcrições das falas dos professores participantes pela potência que guardam: **O que nos dão a pensar as narrativas docentes produzidas no Fórum de Alfabetização, Leitura e**

Escrita (FALE) da UNIRIO? Que pistas ofertam sobre um alfabetizar matizado pela discursividade e pela produção singular de sentido? Que tempos e temporalidades se fazem presentes nos modos de alfabetizar narrados?

Estas perguntas me convocam a pensar, a buscar prestar um pouco mais de atenção e aprender com os ensinamentos que as narrativas (docentes) nos dão (BENJAMIN, 1994). No entanto, antes de mergulhar nestas questões, de enfrentar desafios e discussões que a pesquisa com narrativas demanda, gostaria de narrar um pouco do contexto da investigação e de como cheguei até aqui, posto que toda pesquisa é, de alguma forma, uma caminhada, um caminhar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) e pesquisar narrativamente é, também, entre outras ações, construir uma narração acerca de um percurso investigativo-formativo singular.

1.1 Sobre escola, profanação e tempo único

As narrativas partilhadas no FALE me ensinam que nossas palavras são carregadas de presenças, espaços e tempos habitados, assim como nossas pesquisas. Nossa linguagem arrasta um rio de histórias, trajetórias, conversações, toques e roçadas de pele leito abaixo. Quando falamos, falamos conosco uma multidão – de pessoas, de livros, de acontecimentos vividos – porque somos formados no encontro com o outro, na relação com o outro, no contato com o outro, já nos ensina as teorias histórico-culturais de Vigotski (2008) e Bakhtin (2011).

Se as palavras, a linguagem e nós mesmos somos atravessados e formados por histórias, experiências e presenças, então, quando falamos, **falamos de um determinado tempo, a partir de uma relação com o tempo** e, também, **desde um lugar e de uma relação com um determinado lugar**. Em outras palavras: somos a partir do lugar onde pisamos e do tempo em que pensamos; somos produtos e produtores dos espaços/tempos vivenciados. Se é verdade que construímos o contexto de nossos lugares de fala, também o é que eles nos constroem. Por mais que vivamos nossas histórias e percursos de modo singular, algo é comum em nossas experiências no mundo: somos seres cambiáveis, tal qual o mundo em que vivemos. Estamos sempre nos fazendo e refazendo, no e com o mundo, na e com a cultura, na e com a língua(gem) (VIGOTSKI, 2008; BAKHTIN, 2011)!

Dessa forma, ganha força a assertiva de Luciano Concheiro: *Cada etapa histórica se distingue por una manera particular de experimentar el tiempo*¹² (2016, p. 11). O autor destaca, em seu livro *Contra el tiempo*, como cada momento histórico pode ser pensado, também, através do modo singular como então se vivencia a experiência do tempo. Adverte-nos, ainda, que **a marca particular de nossa era é a aceleração**, resultado de um longo processo de subjetivação forjado sob a insígnia do capitalismo.

Ao longo de sua obra, Concheiro apresenta um breve histórico do desenvolvimento do capitalismo enquanto sistema econômico-cultural, sublinhando a transformação do modo de experimentação do tempo em cada época sua – capitalismo mercantil, industrial e financeiro – e como isto impacta nossa experiência social e estética no mundo, nossos modos de ser, estar e pensar, embora não os encerre numa essência cristalizada.

Ainda de acordo com as ponderações do autor, apesar das diferenças, o que pulsa em cada uma das etapas do capitalismo é a busca da otimização dos meios e tempos de produção, no sentido de se poder obter maior resultado (mais produtos/serviços) com menos trabalho empregado (menos tempo e dinheiro gastos), visando a um único fim: o ganho. Nessa busca, os avanços e desenvolvimentos técnicos e tecnológicos respondem a um interesse que tem fim em si mesmo: o lucro. Se a Revolução Industrial e o advento da máquina foram uma promessa de liberação do homem do trabalho para a vida, isto é, de uma jornada menor de trabalho, de um meio de trabalho menos exaustivo etc., da possibilidade de mais tempo livre, hoje fica claro que a humanização do trabalho, no sentido de torná-lo menos extenuante, passa longe das fábricas e indústrias, tampouco faz parte do léxico das empresas. A máquina, nesta lógica, serve à diminuição do tempo de produção e distribuição e de aumento do acúmulo do capital. Ora, trata-se de produzir mais em menos tempo para lucrar e acumular mais (CONCHEIRO, 2016)! Todos os meios possíveis estão a serviço de uma única agenda: a aceleração (do tempo, da produção, dos ganhos...), *slogan* que leva o autor a sugerir que vivemos, hoje, numa época de *turbocapitalismo*.

¹² Tradução livre: *Cada etapa histórica se distingue por una manera particular de experimentar o tempo*.

Tanta é a força dessa lógica da aceleração e do acúmulo (porque se acelera para produzir mais lucro!), que já faz parte das sintaxes e gramáticas políticas atuais, como se evidencia na Reforma Trabalhista do Brasil (PEC 38/2017), sancionada em 13 de julho de 2017. Através de tal reforma, o governo admite alterar a jornada de trabalho, reduzir salários e direitos e “flexibilizar” leis trabalhistas (ou seja: aumentar desigualdades¹³), tudo em prol da demanda do “Mercado”, esse deus contemporâneo que não reconhece nenhuma alteridade, nenhuma outra possibilidade de existência no mundo que não esteja orientada à sua gramática (o lucro).

As ponderações de Concheiro vão ao encontro das reflexões e provocações de Jonathan Crary (2015), para quem o capitalismo reclama por um sujeito desperto, pronto, sempre à disposição do trabalho, ininterruptamente disponível às suas demandas e às necessidades da eficácia dos rendimentos. Ao impor uma temporalidade impossível, a temporalidade da aceleração, da vigília infinita, do produzir sem fim (do 24/7, diz o autor, referindo-se às vinte e quatro horas do dia e aos sete dias da semana), os sentidos socialmente produzidos sob a égide do capitalismo transformam o tempo humano e todas as suas necessidades fisiológicas, corporais, subjetivas (o sono, a fome, a dor, o amor, a raiva, a paixão etc.) em perda de tempo, em desperdício. Requer um corpo sem corpo, um corpo amorfo, do e para o trabalho, seja ele qual for.

Sendo uma marca própria do *turbocapitalismo*, conforme o autor, a aceleração se reflete em todas as suas dimensões e alcances, da produção ao consumo e à própria acumulação. Isto nos diz, em alguma medida, que a problemática aqui ressoa sobre os efeitos destas condições de existência histórico-culturais e econômicas em nós. Consumimos cada vez mais, com cada vez menos necessidade: dos celulares quase descartáveis aos sapatos que jamais serão calçados; dos CDs que não serão ouvidos aos livros que sequer serão abertos, para não falar das roupas que nunca sairão do armário ou dos objetos comprados em queimas de estoque e outros tantos tipos de promoções criadas para fomentar as vendas, o consumo.

¹³ Sobre a questão, ver entrevista do professor Guilherme Mello, da Unicamp, à Rádio Brasil atual em 21/11/2017. Disponível em: <
<http://www.redebrasilatual.com.br/economia/2017/11/reforma-trabalhista-aumentara-a-desigualdade-no-brasil>>

Mas, talvez valha desconfiar: esse *turbocapitalismo* impõe a aceleração como forma única possível de vivenciar o tempo? Resta-nos como condenação o tempo da produção, da pressa, do resultado? Há que se ser eficaz e eficiente, ou seja, há que se produzir mais em menos tempo, o quanto antes? E para quê? Por que? Faria o discurso empresarial, o discurso do mercado já parte de nós? Buscamos a eficiência, estamos despertos, disponíveis ao trabalho, como se apenas disso se tratasse a vida? Estamos atentos ao celular em plena manhã de feriado, respondendo e-mails apesar da luz da lua e das estrelas que nos chamam, dando conta de alguma pendência em plena viagem ou férias, avaliando algum artigo ou escrevendo algum parecer em plena tarde de domingo?!

O tempo da vida é o tempo do trabalho? É este o tempo que conta? Mundo e mercado são agora sinônimos? (SKLIAR, 2017). Os espaços vividos e praticados que borram o aprisionamento do tempo a uma atividade produtiva também são pensados e gestados no bojo dessa economia e seus léxicos? Tal compreensão não é já um apagamento de outras experiências de mundo, de maneiras de vivenciar culturalmente o tempo e o espaço? Existe espaço dissociado de tempo e tempo desconectado de um espaço? Afirmar a aceleração como marca de um tempo balizado pela experiência do capitalismo não é um processo canibal que torna invisíveis alteridades múltiplas e suas plurais formas de viver tempo e espaço, de viver múltiplos *espaçostempos*¹⁴?

Henri Lefbvre, na obra *A produção do espaço* (2000), sublinha este como uma produção histórica e humana à medida em que os sujeitos se organizam social, política e economicamente. Nesse sentido, ao compreender espaço e tempo como dimensões intrinsecamente relacionadas e relacionáveis, atravessadas pelo contexto social que lhes dá sustento e que ajudam a forjar, a ideia de um tempo único, da possibilidade de uma maneira universal de se relacionar com e no tempo, com e no espaço, perde seu vigor.

¹⁴ A escrita justaposta de termos comumente compreendidos como antagônicos e apresentados como dicotômicos pela racionalidade moderna (espaço/ tempo; teoria/ prática; saber/ fazer...) é uma aposta estética, ética e política dos estudos com os cotidianos (GARCIA, 2003) no sentido de enfatizar a complexidade que os constitui.

Sim, vivemos também, muitos de nós, em um contexto de aceleração, um *espaçotempo* onde o *espaçotempo* da vida e do trabalho se confundem (SKLIAR, 2017), onde há que se produzir, que ser produtivo, útil. Um contexto acadêmico e escolar que preza mais pelo produto do que pelo processo, que quer os resultados muito mais do que os meandros e percursos, na maioria das vezes. Um mundo de relações desgastadas, de relações cada vez mais aceleradas, majoritariamente virtuais, passageiras, descartáveis, competitivas, obsessivas. Nas grandes cidades, parece quase não haver tempo para parar, para estar junto, para olhar nos olhos, conversar, contar estrelas, olhar as nuvens, “jogar o tempo fora”, tomar sorvete na praça, compartilhar uma refeição, ouvir o som da noite, admirar o voo de um pássaro, não fazer nada e compartilhar justamente isso... As relações se esfumam, as amizades passam, os amores se desfazem, os lugares são cada vez menos marcantes... Tempos acelerados, apressados, relações fragilizadas e lugares esquecíveis, cambiáveis, desimportantes.

Contudo, a complexidade (NAJMANOVICH, 2008) nos provoca a perceber copresenças, existências, experiências e alteridades para além das nossas ou das que nos são impostas pelo capitalismo, pelo racismo ou por uma sorte de outras ordens discursivas que se querem regimes de verdade (FOUCAULT, 2006b). Há *espaçostempos* outros dentro de nossos *espaçostempos* conhecidos, muitas vezes negados, silenciados, invisibilizados... Os tempos dos namorados apaixonados, das infâncias, dos anciãos que fazem da praça seu ponto de encontro, dos corpos performáticos nos *espaçostempos* das ruas, o tempo das enxadas, dos bules, do café com leite e um dedo de prosa, das plantações, das cidades pequenas, das conversas de comadres e compadres nas portas e portões das casas, das colônias de pescadores, dos quilombos... Tantos *espaçostempos* para além desse *espaçotempo* da aceleração e do mercado... O tempo andino na América Latina, como na Quebrada de Humahuaca, no norte da Argentina, as distintas temporalidades das diferentes nações indígenas no Brasil, dos povos ribeirinhos, dos povoados miúdos... Os *espaçostempos* da arte, da poesia, da filosofia, as temporalidades do amor, da literatura, da língua, da conversação...

Não há um *espaçotempo* único; há o mito de um só tempo, de uma monocultura do tempo, monocultura esta já denunciada por Carlos Skliar (2003), a qual busca

apagar uma infinidade de *espaçotempos* outros, uma multiplicidade de temporalidades distintas e singulares, transformando seus sujeitos em desviantes: o aluno que “não acompanha a turma”, a criança que leva um pouco mais de tempo para falar, a menina negra, a estudante trans, entre incontáveis “exemplos” possíveis.

Assim, se nos formamos atravessados pelos *espaçotempos* que habitamos, viver sob o léxico capitalístico, com toda uma maquinaria de produção de desejos e imaginários, também atravessa e conforma, em alguma medida, nossa linguagem, nossos modos de ser e de viver a experiência *espaçotemporal*, além de nossas maneiras de estar com o outro, de habitar e estar no mundo (MARZANO, 2011). Como não sermos, nas grandes cidades, a geração da aceleração, da ansiedade, do pânico, da depressão, da insônia? Até que ponto os meios de comunicação, a instantaneidade da internet, a velocidade dos meios de transporte, a liquidez do *feed* do *Facebook*, a falsa impressão de uma “aldeia global” conectada, interligada, compartilhando de uma experiência linear baseada em logaritmos não atravessam nossos processos de subjetivação?

Nesse sentido, preciso dizer: assusta-me perceber como essa lógica mercadológica, essa linguagem, esses princípios e premissas, esse modo de pensar o espaço e o tempo têm estado presentes na escola, seja através de políticas, normativas e currículos, seja por meio de materiais didáticos homogêneos e práticas pedagógicas encharcadas epistemologicamente por estas premissas. Já é passado o tempo em que íamos à escola para estarmos juntos, brincar, pensar, escrever, ler, para ouvir histórias, nos sujarmos nas recreações, trocar lanches e brinquedos nos recreios ou para pular elástico e amarelinha, para jogar bola de gude ou pião ou simplesmente suspender o tempo como dimensão de produção desenfreada, como lugar de fazer e não viver coisas (SKLIAR, 2017), para podermos ler a nós mesmos e ao outro na relação.

Carlos Skliar (2017) nos provoca: não há mais tempo para a vida na escola; preparar para o trabalho parece tomar todo o tempo. O ir para a escola, o aprender, adverte o autor, tem se traduzido em ir para a escola e aprender para poder ser assimilado pelo mercado – pelo mundo do trabalho! As reformas curriculares e a imposição de parâmetros e currículos únicos e homogeneizantes em países como Brasil e Argentina, por exemplo, demonstram a perversidade desta lógica. Também a

ilustram os exames externos únicos, as provas classificatórias, as políticas de formação docente formatadas, os materiais didáticos homogêneos.

Onde ficam as temporalidades e tempos outros? E as escolas de comunidades ribeirinhas, cuja população se guia pelo tempo dos rios? E as escolas quilombolas com experiências tão singulares e culturalmente grávidas de outros *espaçotempos* e saberes? E as escolas rurais? E as escolas indígenas? E cada escola que é única e irrepetível, porque habitada e tornada viva por pessoas que são e sempre serão diferentes? Suas vidas e histórias não importam? Suas falas e vozes não interessam? A relação na diferença não é da conta da escola? Discutem-se ou preveem-se os mesmos assuntos em escolas e institutos de formação docente de Buenos Aires e de Humahuaca, na província de Jujuy, no norte da Argentina? Os conteúdos são os mesmos em uma escola em São Paulo (umas das cidades mais industrializadas do Brasil) e em uma escola de assentamento de trabalhadores rurais no norte do país? As diferenças são, neste caso, invisibilizadas e desconsideradas? Experiências e culturas locais não importam? Conhecimentos e saberes locais são “senso comum” e não merecem atenção?

Masschelein e Simons (2013), em seu livro *Em defesa da escola*, reconhecem a existência desses e outros fenômenos que obliteram a escola em sua potência de atenção e cuidado para com todos e qualquer um, embora destoem quanto suas causas. Para os autores, não se trata (ou não apenas) de um monstro exterior cujos tentáculos adentram as engrenagens da escola e a contaminam; antes, a domaçaõ tem a ver com a maneira como os sujeitos vivem, pensam e fazem escola, como se pensa e é pensada – e, portanto, praticada – a escola. Logo, as ações, políticas e processos que visam domar a escola ganham força capilarmente também no seu interior, forjadas no bojo de uma trama complexa que envolve sociedade, cultura, *espaçotempo*, sujeitos e constituem nossas formas de ser e pensar – neste caso em especial, o educativo.

Para os referidos autores, a escola, em sua acepção grega, é *uma intervenção democrática no sentido de que “cria” tempo livre para todos, independentemente de antecedentes ou origem, e, por essas razões, instala a igualdade* (p. 105, grifos dos autores). Instalar a igualdade, em sua leitura, significa: **apostar e assumir a potencialidade de todos e qualquer um para conhecer, saber, falar, pensar,**

comungar do educativo e da escola como *espaçotempo* para se desligar das necessidades econômicas e sociais impostas sobre seus corpos e existências e poder conhecer, saber, falar, pensar, experimentar coisas, objetos e experiências que não lhes são “destinadas”. Em outras palavras, aumentar cada mundo individual e singular na relação com outros mundos individuais e singulares: construir e partilhar, partilhar e construir um mundo comum.

Nesse ponto de vista, a escola (como criação da polis grega e não instituição moderna) instauraria a democracia como *verificação da igualdade* (RANCIÈRE, 2011), isto é, como ponto de partida: um *espaçotempo* de escuta, atenção, partilha, de pensar e fazer coisas com o outro, de inscrever a própria voz, falar em nome próprio, independentemente de origem social, sexo, cor, local de nascimento... Escola, portanto, como *espaçotempo* de indagação, de atenção a si e aos outros, de ampliação de repertórios particulares. Portanto, a escola teria, em seu projeto, todos os ingredientes para afrontar o desejo de manutenção das relações de poder das oligarquias, provocando reações sociais internas e externas, pró e contra sua tônica comunista (no sentido político de ser – comum - para todos e qualquer um) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Dessa forma, a releitura ou a leitura “moderna” da escola seria, ela mesma, um exemplo da tentativa *de dissipar a renovação, o potencial radical e a “capacidade de começar” que ela [a escola] oferece* (p. 106) através de toda sorte de normativas, impositivas, cartilhas, manuais, da atribuição de papéis e funções que não são nem poderiam ser da escola (como a solução da desigualdade, por exemplo), da pauperização e desvalorização do professor, do investimento na criação de uma cultura de competição e hierarquização entre escolas e professores, entre muitos outros modos de (tentar, sempre tentar...) domar a escola e os docentes.

Não à toa, cada vez menos o conhecimento trabalhado na escola tem a ver com a vida, com as histórias, com o que marca e toca o sujeito, com as experiências de povos e nações, histórias de um mundo múltiplo e amplo, porque a educação tem deixado, cada vez mais, de se orientar à vida para apontar ao “necessário”, ao que tem utilidade (consoante o famigerado mundo do mercado)! Importam uns tantos conhecimentos técnicos, uma apropriação mínima da língua escrita e da linguagem

matemática, como mostra a Reforma do Ensino Médio¹⁵ no Brasil levada a cabo pelo governo ilegítimo de Michel Temer, sem o mínimo de diálogo com educadores nem com a sociedade.

Artes, Sociologia, Filosofia, História e Geografia não interessam! Interessa a acentuação da linha abissal que separa uns e outros (SÜSSEKIND, 2014), quem pode estar deste lado da linha, formando-se para administrar, comandar, narrar o país, e quem deve estar do outro, sendo narrado, administrado e comandado. As dimensões humanas estão fora da linguagem capitalista ou, se preferimos, de uma dada concepção de mundo, sujeito e educação que busca domar a escola! A escola (pública) serve, nesta leitura, apenas para preparar o trabalhador em sua dimensão estritamente laboral! “Escola sem partido¹⁶”, vociferam, escamoteando o desejo de uma escola com um partido único: o da homogeneidade, da obediência, da servidão, do não pensamento – o outro existe para me servir.

O caráter público e democrático da escola – sua condição de ser para qualquer um indistintamente – é vilipendiado (MASSCHLEIN; SIMONS, 2013): há as escolas destinadas aos trabalhadores e aquelas destinadas às elites. O diálogo com essas duas visões diferentes do fenômeno educativo na contemporaneidade e das estratégias de “domação da escola” me ajudam a tentar compreender o cenário sócio-

¹⁵ A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) no Brasil representa, na visão de muitos educadores, pesquisadores e especialistas da área da Educação, um retrocesso. Admite a retirada de conhecimentos e disciplinas importantes, acirra a desigualdade entre sistemas público e privado de ensino e contrapõe o Ensino Médio às etapas anteriores da Educação Básica. Para mais sobre a mesma, acessar: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/reforma-do-ensino-medio-vai-acirrar-desigualdades-educacionais-e-sociais-diz-callegari/>

¹⁶ Movimento que vem crescendo no Brasil, com representatividade no cenário político e social. Defende uma educação “neutra”, a qual deveria se resumir ao ensino de determinados conteúdos programáticos e currículos estruturados. Nesse movimento, reconhece apenas algumas perspectivas teórico-epistemológicas e disciplinas, negando o estatuto epistemológico de outras, sobretudo aquelas cuja existência se baseia no questionamento/ estudo das relações humanas, sociedades, culturas e seus modos de funcionamento e existência (Sociologia, Filosofia e História, por exemplo). O projeto Escola sem Partido tem o apoio do presidente eleito, Jair Bolsonaro, e alguns de seus objetivos são limitar a liberdade de ensino e a autonomia pedagógica do professor, vistas como perigo ou afronta à democracia, modificar os conteúdos de História, “revisando” sobretudo aqueles referentes aos golpes de Estado e ditaduras vividas por diferentes nações.

histórico da pesquisa, esta América Latina tão ferida e atacada por uma lógica global e vorazmente neoliberal.

Que possibilidades frente a isso? Haverá uma solução mágica? Haverá uma possibilidade revolucionária capaz de nos tirar do seio do mercado e nos ajudar a reencontrar a vida como elemento privilegiado de nossas existências? Pode a educação estar a favor da transformação do mundo quando é ela também parte dele, uma instituição social que compõe o seu léxico, a sua maquinaria de subjetivação e homogeneização, nestes tempos de golpes e ataques contra a América Latina e todo o “Sul” global? Tempos de recrudescimento de fascismos, ódio às diferenças, tentativas de silenciamento e subalternização do outro?

Como sujeitos históricos, ainda que construtores de um mundo novo, ainda que obreiros de uma possível renovação, tal qual sugerem Masschelein e Simons (2013), muitas de nossas práticas também alimentam uma lógica da aceleração, da competição, do individualismo: as provas individuais e sem consulta como verdades absolutas, as brincadeiras e jogos competitivos, a negação da ajuda como possibilidade de tessitura do conhecimento, a necessidade de toda aula resultar em algum “dever feito”. Um retrato da lógica individualista, acelerada e acumulativa do mercado é também, de alguma maneira e em alguma medida, um retrato da escola, de muitas escolas! Por isso a necessidade do “fazer sozinho”, da pressa em apresentar conteúdos e mais conteúdos, de tantos e tantos trabalhos “valendo ponto”, seja nos anos iniciais do ensino fundamental, no ensino médio, na graduação ou mesmo no doutorado: tantos e tantos textos para ler e fazer resumo porque sem um produto não há aprendizagem, tantos seminários para mostrar que o investimento das aulas resultou em algum “lucro” do ponto de vista do conhecimento... O pensar juntos, o colocar em xeque quem somos e pensamos não serve; está fora deste léxico.

Desse modo, nossa subjetividade e nossas maneiras de ser docente também são costuradas pela nossa experiência de viver esse sistema cultural e econômico querendo impor-se como único. E a história da imposição de qualquer verdade ou experiência como única é também a história da violência contra diferenças, contra modos outros de ser, estar e habitar o mundo destoantes do modelo discursivamente produzido como correto.

E foi justamente com esta lógica introjetada que talvez eu tenha chegado ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, como professor, em 26 de agosto de 2014. Ao me deparar com uma turma de estudantes adultos que não conhecia a língua portuguesa nem a língua de sinais, desesperei-me! O que fazer? Sem língua comum é possível haver conversação? Existe alguma possibilidade de utilizar o tempo, de aproveitar o tempo, torná-lo útil nesse contexto? O que vou ensinar? O que vamos produzir? Pode um professor não ter um produto resultante de sua aula com os alunos? Se não produzimos nada, não fazemos nada?

Em outras palavras: a necessidade de aceleração e produção, a imposição de um tempo único, o desejo civilizador sobre o outro, a impossibilidade de escuta... Eu cheguei munido com minhas certezas, conhecimentos, minha cultura e minha forma de entender e viver o educativo. Por sua vez, os alunos me recebiam com seus saberes, suas histórias e sua cultura. Sim; se cada cultura é uma maneira própria de experimentar o tempo, o espaço e a relação com o outro, então ali, naquele encontro entre “cultura ouvinte” e “cultura surda” vivíamos, também, o encontro entre culturas distintas, diferentes lógicas, modos de se relacionar com o mundo. Foi uma grande aprendizagem, como a que narro a seguir, ocorrida já algum tempo após a minha entrada no Instituto.

Numa noite de sexta-feira do ano de 2016, na escola onde trabalhava, em uma de minhas aulas com uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental formada por jovens e adultos surdos, uma voz habitual interrompeu visualmente a prometida rotina e o pensado planejamento. Eram seis da tarde, quase noite, quando aquele corpo incontido e insatisfeito entrou na sala. Com um movimento brusco, o estudante puxou a cadeira e jogou a mochila sobre a mesa. Estranhei. Aquele corpo dizia algo que não costumava expressar. Olhei nos seus olhos; perguntei-o, com calma, em Língua Brasileira de Sinais, a Libras, primeira língua das pessoas surdas e a língua que nos permite a relação, o contato, a comunicação, o pensar junto na escola (ou a língua que deveria propiciar todas essas coisas na escola de surdos!):

- *O que foi? Aconteceu alguma coisa?*

- *Sim! Estou muito chateado!!!* – respondeu o estudante.

- *Mas o que houve? Você precisa de ajuda?* – insisti.

Com expressão de insatisfação, esticou-me o braço com umas folhas na mão. Peguei-as. Era uma prova de Ciências, a qual havia realizado com outro docente¹⁷. Estava chateado, revoltado por ter tirado zero. Pediu-me que desse uma olhada na prova. Li-a. Para minha surpresa, as questões, algumas delas, se relacionavam com vídeos, textos e discussões que trabalháramos em sala de aula, em Libras, por conta de um projeto transdisciplinar que estávamos desenvolvendo coletivamente. Ainda, para maior surpresa, nas nossas aulas o estudante participava ativamente, lembrava do que havíamos conversado em aulas anteriores, fazia relações entre diferentes assuntos etc. Na prova em questão, diferentemente, parecia ter esquecido tudo. Não conseguiu realizar as atividades propostas.

Sem entender muito bem o que havia ocorrido, tornei a perguntar, querendo conhecer um pouco mais do contexto em que se deu a experiência da prova:

- *Mas o que houve? Você esqueceu tudo? A gente já discutiu todas essas coisas em sala de aula e você sabia. Por que não respondeu na prova?*

Ele parou por longos segundos. Mirava-me atentamente... parecia buscar palavras. Mas com sua resposta logo viria a descoberta: há coisas impronunciáveis em qualquer língua, há coisas que escapam às gramáticas, às normativas, às políticas de nomeação e definição, aos tribunais das identidades. Há instantes verdadeiros nos quais só os gestos podem pronunciar, assim como o olhar, o silêncio, a presença, o tremor. Estes momentos dos quais saímos transformados: experiência, suspensão do tempo, interrupção do estar sendo.

E naquele momento, naquela sexta-feira à noite, aquele estudante me colocou em suspensão. À minha pergunta, com calma e simplicidade, respondeu:

- ***Mas [o docente] me pediu para escrever, não me perguntou se eu sabia.***

As palavras pronunciadas em forma de sinais me deslocaram. Fiquei emudecido diante do que me falava o estudante. Não sobre o colega ou sobre a prova, não sobre a nota ou as questões que teve de responder. Suas palavras me diziam, antes de mais nada, de uma pedagogia, uma dada pedagogia que também me habita,

¹⁷ Na escola, organizamo-nos, enquanto docentes, por grupos de disciplinas, em vez de por turmas.

a qual insiste em resumir, explicar, esclarecer, formar, transformar, dizer, falar, mostrar, civilizar, normalizar, integrar, humanizar... Tantas e tantas ações que não logram fazer o mais imediato: escutar, prestar atenção, estar presente na relação, habitar a distância necessária para a aproximação, a mirada, o olhar, o gesto.

O vivido me remete ao que aprendi com José García Molina (2014): valioso é o silêncio diante daquilo que nossas palavras não alcançam, diante daquilo que não podemos falar, daquilo que, na intempestiva existência corporal entre dois sujeitos quaisquer - que são outros, que trazem no corpo a alteridade, a co-existência e os ecos de muitos outros -, interrompe o fluxo das horas e impinge no tempo, no nosso tempo cronológico, um hiato. Essa estranha sensibilidade que aponta para outros *espaçotempos* relacionais conosco mesmos, com o outro e com o mundo... Mas disto não se pode falar, não se pode pôr em palavras, porque a língua(gem) é o limite, o tênue fio que enlaça experiência, existência e vida e, ao mesmo tempo, busca conformá-las, delimitá-las... E também porque há coisas que valem a pena escutar, ver, muito mais do que falar.

Todavia, por que insistir em dizer de algo que merece ser escutado, visto, muito mais do que falado? Talvez porque a narrativa, para além de um dispositivo de partilha e formação, para além de uma potência alter-eco-formativa (SAMPAIO *et all*, 2011), é também uma possibilidade de (tentar) re-viver e re-significar a experiência, não o acontecimento, não o que passou, porém a intensidade intempestiva, o tempo não linear, a ausência de palavras, o pôr-se a nu, o assombro que faz tremer e acender o desejo, a curiosa existência diante da pergunta, o silêncio que consome feito chama a impossibilidade de palavras, o vazio que se abre mediante a imensidão da distância entre o outro e nós.

Sim, distância! Também aprendi com José Molina (2014) que a distância é a própria relação, é o que há entre nós, entre você e mim; este espaço que podemos habitar e no qual nos relacionamos. Distância, enfim, como espaço onde somos e no qual nos fazemos, como *espaçotempo* necessário para, quiçá, podermos ouvir a fala do outro e sua voz, em vez do eco de nós mesmos, de nossas velhas e repetidas palavras, tão recheadas de certezas e verdades.

A narrativa do estudante, mais do que dizer da professora ou do professor, falamos da escola, do ser professor, de modos, maneiras e posturas de ensinar e

aprender: que preço se paga por uma formação e uma prática cegas às minimezas cotidianas, às minúcias, àquilo que se tece e vive nas microrrelações, ao mínimo, ao pequeno, ao que não tem holofote? Quais os ônus de uma pedagogia que insiste em falar em uma língua universal, generalizante, homogeneizante? Suas palavras foram, talvez, naquele momento, para mim, experiência (LARROSA, 2011), suspensão, assombro. Assombrou-me o quanto sou formado também por esse *regime de verdade* (FOUCAULT, 2006b), por esse afã desenfreado por tentar fazer do outro uma coisa outra que não ele mesmo. Fez-me perguntar a mim mesmo, como me provoca Larrosa (2011), sobre a língua(gem) da educação. Uma língua(gem) única, majoritária?

Mas me pediu para escrever, não me perguntou se eu sabia...

Sim, talvez estejamos solicitando demais, propondo demais, pedindo demais, exigindo demais. Talvez estejamos esquecendo que ensinar é também aprender... e que aprender é também ensinar. Quiçá nos faça falta uma pedagogia da escuta, da presença... Uma pedagogia eticamente comprometida com a experiência da alteridade do outro; em outras palavras, uma *pedagogia das diferenças*, insisto com Carlos Skliar (2003; 2017).

Por que não manter aberta a distância para que possamos nos encontrar, olhar nos olhos, pensar? Uma distância para que o outro seja outro, sem a exigência de que se torne, tanto quanto o possa, idêntico a mim? Para que possa estar na relação como sujeito que é, com sua língua, tanto quanto eu...? Falar e pensar na sua língua? Ser avaliado na sua língua na escola? Quiçá seja a hora de aprender a escutar... Isto me ensinou, naquela noite, aquele estudante surdo.

E esta pesquisa? O que se propõe a escutar? Que aprendizagens ou inquietações despertam as narrativas docentes partilhadas e/ou produzidas no FALE/UNIRIO?

1.2 Adiar um começo: algumas palavras talvez necessárias (ou não)

Chegar ao INES e me relacionar com estudantes surdos me colocou diante de uma forma outra de viver o tempo e o espaço e, por conseguinte, de me relacionar com o outro. Na relação com estes estudantes, venho podendo compreender que a diferença está entre, que é algo que flui entre sujeitos e não pousa estática e absoluta sobre uns em detrimento de outros: ali, naquele encontro, naquele espaço, naquela relação, o “estranho” era eu, a impossibilidade era minha, o tempo impossível era o meu, a não pertença à cultura e à língua era minha. O “ser estranho”, “ser diferente”, “ser desigual” é uma questão de perspectiva – e de violência –. Somos “o modelo”, fruto “do mérito, do esforço”, nos ensina o mercado. E, então, nossa sagrada e “inofensiva” violência de cada dia. Se alguém não acompanha o tempo da produção, o tempo pensado como único, do progresso, é atrasado! São atrasados os andinos, os indígenas, os quilombolas. São atrasadas as crianças que não acompanham ou compõem a homogeneidade desejada pela escola! Se alguém não produz como o esperado, é marginal, improdutivo, incapaz. E se são surdos? “Se são surdos, para que aprender, para que escola?” – perguntam muitas pessoas, impregnadas que estão pela lógica do produzir conforme uma dada ideia de produção e de existir a partir de uma ideia específica de existência... E, sendo a escola um produto desta sociedade, insisto: tal lógica também a habita, de diferentes maneiras, em distintas medidas!

A história nos mostra que todas as sociedades produzem os seus anormais, seus desviantes (SKLIAR, 2003). Apesar da diferença não existir como condição senão como relação, sob o estandarte do anormal se quer invisibilizar o sujeito, a pessoa, como se, ao se falar de diferença, se estivesse falando de uma essência: a diferença é do outro; outro marcado, estigmatizado. Pretende-se apagar seu nome e sobrenome, admoesta-nos Skliar (2003). A partir do rótulo que lhes é dado quase como uma identidade fixa, imóvel, despersonalizam-se surdos, cegos, autistas, homossexuais, transgêneros, negros, índios, miseráveis, mulheres... São todos invisibilizados pelo normal, pelo modelo, pela regra, pela língua(gem). Mas não apenas eles. São muitos os desiguais, os anormais. O mito bíblico inaugural já o

atesta: o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus. Sim, desde Gênesis¹⁸, a imposição de Um modelo, de Uma forma de ser, estar e se portar. E a partir do masculino branco e heterossexual! Foi a partir do homem, em Gênesis, que a humanidade começou, embora o útero pertença à mulher. Não se pode, por conseguinte, ao preço de sua própria vida, fugir à imagem que lhe deu forma: aos hereges, subversivos, mundanos, nada mais que a morte; àqueles que se deixam levar pela mulher, secundária por sua própria natureza, nada menos que a expulsão do paraíso. Ou, em outras palavras: tornar-se mais um entre tantos, semelhante, estar entre os outros, os demais, os estranhos, distanciar-se do mesmo, tornar-se, também, anormal.

Pela homogeneidade, pela mesmidade, sustenta-se o árduo e ininterrupto trabalho dos tribunais da anormalização e criação dos desiguais. Impõe-se um Deus masculino como modelo e faz-se dos demais seus estranhos. E não qualquer modelo, insisto: Deus é homem, branco, tem olhos claros e é europeu, assim como seu filho salvador¹⁹, contrariando a própria geografia bíblica, a qual diz ter nascido Jesus em região correspondente às cercanias da atual Palestina, motivo pelo qual jamais poderia apresentar tal fenótipo.

À mulher compete a obediência, a castidade, o silêncio. Sobre ela recai a imposição da pureza impossível e hipócrita do homem, traído por ela desde o mito inaugural e, por razão de sua traição, impossibilitado de exercer sua inocência. O masculino é incólume a ponto da responsabilidade por sua própria escolha não ser atribuída a si mesmo: se aí há erro, desvio, pecado, a culpa pertence à mulher. Tanto no mito bíblico quanto no Brasil do século XXI, é da mulher a responsabilidade pela falta do homem²⁰. Talvez ela seja o requerido espelho com reflexo de lisura e candura impossíveis, a projeção da inalcançável separação entre humano e animal. O homem

¹⁸ Utilizo aqui o marco temporal do mito bíblico, embora esteja ciente de que a política impositiva da mesmidade o antecede, com mais ou menos força e intensidade em diferentes culturas e *espaçotempos*.

¹⁹ Ver figuras 1, 2 e 3.

²⁰ Inúmeros exemplos poderiam ser arrolados aqui, mas vou me ater à pesquisa realizada pelo Datafolha e divulgada no dia 21 de setembro de 2016: para um terço dos brasileiros, ou seja, 33,3% de nossa população, a culpa pelo estupro é da mulher. Em outras palavras, da vítima! Disponível em <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/09/um-em-cada-3-brasileiros-culpa-vitima-em-casos-de-estupro-diz-datafolha.html>

só é homem porque a mulher é espectro. Que ela seja, pois, a ausência, a diferença feita desigualdade, a negação: o feminino seria, então, pensado como o não-masculino (WELZER-LANG, 2001).

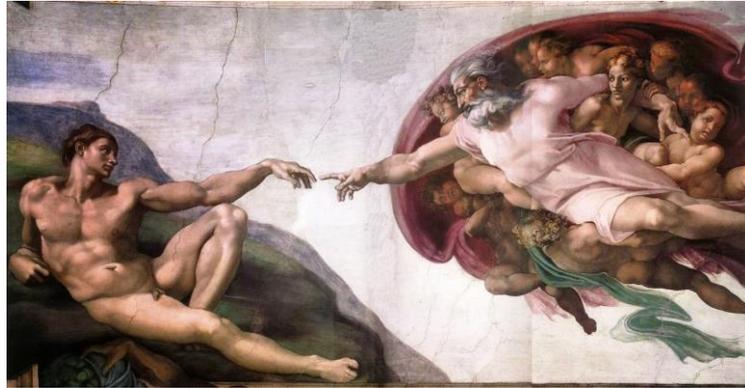


Figura 1: *A Criação de Adão* (Michelângelo, 1511).



Figura 2: Parte de *A Glorificação da Eucaristia* (Ventura Salimbeni, 1600).



Figura 3: *Ecce Homo* (Elías García Martínez, década de 1930)

Ora, o mito bíblico (ou a leitura que partilhamos dele) é também o mito do machismo, da misoginia, da mesmidade, da igualdade enquanto apagamento das diferenças, da imposição de um modelo. Mas não atiremos todas as nossas pedras contra a religião nem contra o cristianismo. Totalitarismo, machismo, racismo etc. não são exclusividade nem invenção sua. Na Grécia antiga, por exemplo, lugar da “democracia por excelência”, às mulheres não era permitida a participação em discussões políticas; elas não tinham direito de votar nem eram consideradas cidadãs. Em diferentes culturas, religiões e sistemas políticos pelo mundo, em diferentes *espaçotempos*, a força impositiva do modelo masculino e patriarcal sobre a mulher chega ao absurdo de leis que permitem ao homem exercer a violência física contra elas, como na Rússia de 2018, país sede da Copa do Mundo desse ano, por exemplo.

No caso do cristianismo, ou de uma vertente mais conservadora dele²¹, ao longo da história vem de mãos dadas, durante um determinado *espaçotempo* na história das sociedades ocidentais, com a violência – inclusive armada – contra a diferença, contra a alteridade radical, contra o outro com seu cheiro, sua pele, sua cor, sua textura, seu modo de amar, de comer, de (não) vestir tão “estranho” e “estrangeiro”.

Na língua portuguesa, como no espanhol ou no francês, a supremacia do masculino (outrora representado na imagem de Deus; agora, quiçá, na do burguês, “homem de bem e de família”) conformando a todos sob sua visão de mundo, sob a sua forma de ser e existir, evidencia-se também na própria estrutura linguística e sob a designação de gênero na linguagem: “o”. O masculino é inibidor, reducionista, invisibilizador, generalizante, universalizante, ainda que protegido pelo inofensivo álibi da “língua padrão”, da “norma culta” ou da “convenção”.

Reforça-se, portanto, por meio de um golpe inofensivo – o da convenção, da arbitrariedade –, a sustentação do modelo masculino na própria língua... Ele faz parte

²¹ É bom lembrar que dentro de muitas denominações religiosas, de diferentes matrizes, hoje há movimentos e grupos que militam pelos direitos de minorias de raça, gênero, classe etc. Em distintas denominações cristãs, já é possível ver grupos em prol do direito da mulher sobre seu corpo e do amor entre pessoas do mesmo sexo, como o grupo *Diversidade Católica*, por exemplo. Ver: <http://www.diversidadecatolica.com.br/>

de nós, nos habita, de modo que nos soa natural um grupo de 49 mulheres e 1 homem se transformar em eles. “Sim, que mal tem? É apenas uma regra; trata-se da língua culta”. Essa é uma objeção quase como guardiã da inocência e da ingenuidade da regra. Forma-se com a obviedade aguda e exata de uma lâmina gélida que corta a carne. Obviedade que vai se tornando opaca quando nos pomos a pensar sobre algumas dimensões, como a do corpo: o masculino é limpo, livre; o feminino é sujo, regulado²².

Honestamente, não sei como escapar. O machismo, a homofobia, a transfobia, o racismo, a xenofobia, o ouvintismo e tantas outras formas de subalternizar as diferenças, os diferentes, nos habitam de alguma maneira. E habitam, insisto, nossa língua(gem)! Somos fruto disso! Nossa língua é o limite; sua estrutura e gramática abafam, matam, tentam esconder as diferenças, embora sejam estas vivas, relação, exatamente a linha de dobra que faz com que a própria língua se quebre. Mudar o “o” pelo “a” ou colocar este ao lado daquele não resolve a questão, porque tampouco se trata de dois gêneros, de duas identidades. São muitas, múltiplas; por vezes fluídas. Talvez inclusive o uso do x ou do e não resolva. Como se lê “professxr” ou “lindx”, por exemplo? Quem cabe nesse x? Como o compreendemos ou nos relacionamos com eles? Quantos ficam de fora? Mudar a letra ou o sinal utilizado implica numa mudança de compreensão do que está contido no sentido da palavra? A luta é pelos signos ou pelos significados/sentidos?

Sim, é verdade: sinto um grande desejo de escrever de modo a não reproduzir uma política de mesmidade, mas, como nossa língua(gem) também é parte dela, sinto, da mesma maneira, uma grande incapacidade de fazê-lo. Skliar (2003) me provoca a pensar que não se resolve a questão de nossa obsessão pelo outro mudando nossa forma de nomeá-lo: deficiente, diverso, desigual... Sinto assim também em relação às questões de gênero: Outro, outra, outrx, outre. E os movimentos sociais LGBTQI nos provocam: se não indagamos a lógica que sustenta nossos modos de pensar e dizer, se não mudamos nossas representações sobre o que dizemos (nossos sentidos construídos), podem-se mudar as palavras ou o modo

²² Poderia enumerar diversos exemplos acerca desse ponto, mas vou insistir nos mamilos: por que o mamilo do homem é livre, inócuo, enquanto o da mulher é pudico, secreto, proibido?

de grafá-las, mas a relação de subalternização permanece. Estamos de algum modo conformados por uma lógica da exclusão na língua(gem); nossas palavras são manchadas pela (tentativa de) anormalização do outro, dos outros.

Porque nomear é também marcar, demarcar, definir. No entanto, se a linguagem traz consigo a mancha primeira, isto é, a condenação pelo pecado de ser diferente do mesmo, do masculino, heterossexual, cisgênero, branco, europeu, ocidental e moderno, ela também inaugura a possibilidade de lutas pelo reconhecimento, pela expressão da diferença como afirmação. Também na língua(gem) as minorias reclamam seu lugar, seja na assertiva de sua condição e existência, transbordando e ressignificando termos e ideias (como o caso de toda uma literatura surda e toda uma literatura negra, por exemplo, com léxicos muito próprios), seja nos artigos e pronomes que lhes correspondem (ou não): *o, a, x, e, @* - todos, todas, todxs, todes, tod@s.

Mesmo desconfiado e ciente da possível insuficiência do ato e ainda um pouco desconfortável com a estética provinda de sua realização (talvez pela falta de familiaridade com seu uso ou mesmo porque ainda posso ser muito habitado pelos tribunais anormalizadores da língua(gem), representados pelas “regras gramaticais”, por exemplo, mas igualmente consciente de sua importância, assumo e utilizarei, de forma não ordenada, intercalada (posto que não existe uma gramática para tal), o uso do *x* no texto, justificado no texto, e não como nota de rodapé, como possibilidade de escrita sem designação de gênero. Penso que essa opção demarca, mais do que uma discussão, uma luta por uma política outra de construção de linguagem, saber e conhecimento e pelo reconhecimento de modos múltiplos de ser, estar e habitar o mundo.

Não discordo do fato de que, talvez, esta seja uma batalha de guerra perdida. Reconheço que a língua(gem) é marca de uma sociedade que se fez e faz sobre o sangue, o suor, os corpos e as lágrimas de pessoas que ousaram ser diferentes, que cometeram o imperdoável crime da diferença afirmada, que insistiram em ser elas mesmas, de pessoas que tomaram para si o compromisso ético e político de uma afirmação descolonial. Sim, mas talvez também seja verdade que, na mesma medida, a língua(gem) é entre-lugar, limiar, linha de toque entre o fora e o dentro, o espaço que afasta, porém torna possível o contato. Ela é, ao mesmo tempo, tentativa de

controle e impossibilidade dele. Por isso, mais uma vez, a escolha pelo x em algumas palavras do texto, como provocação a esta temática, como sinalização da necessidade de seguirmos pensando e conversando sobre o quão limitador é pensar a (língua)gem em apenas duas expressões de gênero (duas: novamente o binarismo, a simplificação da vida e das existências, do mundo, a negação da complexidade que constitui nosso ser e estar no mundo (NAJMANOVICH, 2008)).

Ainda assim, sublinho: nenhuma língua(gem), por mais e/ou menos normatizante que seja, jamais dará conta de abarcar a multiplicidade do mundo. Ele escorre, não cabe em nenhuma frase; não está nos dicionários nem nas enciclopédias. O mundo está na troca de olhares entre as pessoas, no toque, nos silêncios, nas palavras não pronunciadas, na cena lembrada, na imagem vista, na fotografia revisitada, na briga posteriormente esquecida ou lembrada, no e-mail escrito e não enviado, na carta amarelada, no choro manso, na dor de amor, no recado deixado na tela do computador ou na cabeceira da cama, na despedida, no encontro, nas agressões em casa por não se ser aquilo que pais e mães esperavam, no rompimento com x namoradx, na exclusão, na negação, no vocativo utilizado, no pronome pronunciado, nas maneiras singulares de se viver o tempo e a temporalidade... O mundo está também no miúdo, no corriqueiro, no que acontece entre nós, na diferença cotidiana, no inexatamente igual, todos os dias. E é aí que a língua(gem) se (re)faz, se (re)constrói, como nos provoca Bakhtin (2011), dobrando-se diante de seu próprio limite, desbotando - através do modo como xs falantes com ela se relacionam - sua própria qualidade de dispositivo de controle. A língua é, entre outras coisas, errante; instrumento de conformação sim, mas de contestação também!

Não sei. Talvez a língua(gem) seja a própria metáfora da ambivalência: ela é criadora e criatura, limite e possibilidade, encerramento e dobra. Por isso, insisto (bastante desconfiado) na escrita do x misturada com a escrita dita padrão. Corro o risco de estar aderindo a um modismo que não encontra eco senão no gênero acadêmico ou na linguagem escrita; contudo, ressoam nessa escolha vozes que me falam, vozes de tantas existências negadas, ignoradas, pessoas que insistem em se afirmar enquanto pessoas, potências de existência no mundo, à revelia da cegueira e da violência social... Pessoas que enfrentam cotidianamente o preconceito, como

amigxs trans que lutam e sentem o ódio irracional²³, a torpeza das instituições. No Brasil, em setembro de 2017, um juiz federal deu sentença favorável ao tratamento da homossexualidade como doença e, em novembro deste mesmo ano, uma comissão da Câmara de Deputados aprovou a criminalização do aborto em caso de estupro da mulher... Ao longe, o grito seco foucaultiano e a denúncia destemida de Fanon estrondam no horizonte: *Vigiar e Punir* (1987) e *Os condenados da terra* (2015) não são sobre tempos passados, senão sobre o modo como nos relacionamos hoje mais do que nunca; é sobre como vivemos o tempo e habitamos os corpos aqui e agora.

Assim, tal assunção marca um posicionamento político. Não (apenas) estético, epistemológico nem teórico, mas ético e político: a escrita com o x, mais do que qualquer coisa, busca escapar do binarismo e da relação hierárquica marcada pela supremacia do masculino na língua(gem) e pelas relações de poder que pode representar, o que denota machismo e misoginia da própria língua. Portanto, como dito, a partir deste momento farei uso entremeado do x para a marcação de gênero das palavras que demandariam sua flexão para masculino ou feminino, quando e somente quando relacionados a alguma pessoa ou grupo de pessoas especificamente. Compreendo que, hoje, com tantas mortes e ataques ocasionados pela transfobia no Brasil, com tanta violência contra a mulher, com o absurdo a que chegamos²⁴, cenário no qual um réu por apologia ao estupro e conhecido por suas falas racistas e homofóbicas foi eleito presidente do Brasil, não posso continuar a ratificar o binarismo de gênero quando existem tantas possibilidades de sua (não) expressão! É, sim, uma opção ética, estética e política.

²³ Chegamos ao absurdo de ataques e assassinatos de pessoas trans no Brasil serem noticiados, em jornais de grande circulação, como casos “cotidianos”. Incontáveis exemplos bárbaros poderiam ser elencados aqui, revelando toda a brutalidade do ódio à diferença. Um desses casos é o de uma mulher trans morta a pauladas, em um hotel de São Paulo. O caso pode ser conhecido através do link <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/12/1944176-transsexual-e-morta-a-pauladas-em-quarto-de-hotel-na-zona-norte-de-sp.shtml>>.

²⁴ Em 2017, ao voltar para seu país, após participação em um evento onde abordou a temática de seu livro mais recente - *Caminhos Divergentes: Judaicidade e crítica do sionismo* -, Judith Butler foi perseguida e agredida em um dos maiores e mais importantes aeroportos do país, por representar “uma falsa ideologia de gênero” que “mata criança e estimula a pedofilia”. A filósofa comentou sobre o caso: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>

Essas inquietações também têm a ver, penso, com ser professor de pessoas surdas. Elas têm me provocado a perceber que o mundo é muito mais complexo, e questões que porventura julgamos pequenas são muito mais gigantes do que imaginamos. Têm me ensinado que não se trata apenas de uma língua(gem), mas, talvez sobretudo, de uma disposição, de uma abertura à escuta, à transformação, à relação, ao encontro com outrem (LARROSA, 2011). Fazem valer a provocação de Michel de Certeau (2012): *não se deve tomar os outros por idiotas...* E tal provocação me remete a um acontecimento vivido com uma estudante surda, em sala de aula, em um de meus primeiros anos como professor de surdxs...

* * *

Era o dia 11 de novembro de 2015. Naquele dia, aconteceu algo muito significativo, o qual me colocou para pensar... Uma aluna, estudante adulta da turma com a qual eu trabalhava, disse ter uma dúvida e me pediu para esclarecê-la. Diante da minha afirmativa, disparou, com uma sinalização bastante intensa e marcante:

- *Por que todo mundo, em outras escolas e aqui [referindo-se à escola onde estudava] de dia, tem aula de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História e aqui no noturno são sempre, sempre Português e Matemática só? Por quê?*

A pergunta dela me afetou. A forma como me fitava, a força com que suas mãos escreviam os sinais no ar eram, para mim, expressões à parte, simples, que interrompiam a calma de minhas crenças e ideias. O que sua inquietude revela? Por que *só português e matemática*, como ela mesma denunciou? O que esse currículo minimalista pensado e praticado para e com alunxs adultxs surdxs, em sua maioria de pele negra, revela? Que ideias temos dessas disciplinas? A que servem? Para a vida? Para o trabalho? Como pensamos o sujeito surdx? Por que x estudante do diurno (jovens e crianças) tem todas as disciplinas e o do noturno não? Surdx adultx é menos capaz? Só tem que aprender o suficiente para trabalhar? Uma escola inventiva, espaço de criação, conversa, imaginação, pensamento, expressão não é para todxs e qualquer umx? Não é para estudantes adultxs surdxs?

Muitas questões povoaram minha cabeça. Assustou-me perceber que, tacitamente, poderia estar endossando uma política pedagógica e curricular que nem mesmo era oficialmente a da escola, mas silenciosamente combinada entre nós...

Fruto de nosso desconhecimento? Do processo de invisibilização deste outro surdx e sua singularidade, marca de nossa sociedade ouvintista (LIMA, 2015)? Até que ponto não era aquela uma política curricular estranha às histórias, trajetórias, experiências, curiosidades e perguntas dxs estudantes; que tinha, de antemão, diagnosticado quem poderia ou não ter acesso a determinados conhecimentos, instituindo lugares fixos para umxs e outrxs, ou seja, partindo do pressuposto da desigualdade (RANCIÈRE, 2011)?

A pedagogia tradicional da transmissão neutra do saber, tanto quanto as pedagogias modernistas do saber adaptado ao estado da sociedade mantêm-se de um mesmo lado, em relação à alternativa colocada por Jacotot. Todas as duas tomam a igualdade como objetivo, isto é, elas tomam a desigualdade como ponto de partida (RANCIÈRE, 2011, p.14).

A pergunta da estudante me revelava que a impossibilidade de compreender, de enxergar os saberes e potências dxs estudantes era nossa, presxs estávamos à ideia de que ensinar, instruir, seria (...) *superar a distância entre a igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente*, conforme continua Rancière (p. 15). Víamos a falta, a mancha da alteridade dx outro. Não percebíamos nossa bem-intencionada ação como uma possível necessidade de ratificação da “incapacidade” dx outro.

Ora, obviamente não estou aqui propagandeando um currículo disciplinar nem um processo de aprendizagem/ensino pautado em conteúdos e áreas gelidamente demarcadas como um direito dx estudante. Penso, conforme aprendi com o grupo de pesquisa do qual faço parte (o GPPF) e com as discussões nos encontros do FALE, que o conhecimento é tecido de modo transversal. Igualmente, reconheço a importância e a necessidade de um currículo que não seja homogêneo nem homogeneizante (FETZNER, 2009; SÜSSEKIND, 2014), que não negue ou tente apagar as diferenças (SKLIAR, 2003). No entanto, insisto na potência da pergunta da estudante para nos indagarmos: que processo pedagógico é este que, mesmo buscando uma forma de trabalho mais transversal e não disciplinarizada, dá a entender uma hegemonia do português e da matemática e reforça uma lógica do educativo como a serviço do “mercado”?

Estamos mesmo conseguindo viver, com estudantes, um processo pedagógico que insta a conhecer, pensar, sentir, experimentar, conversar? Estudantes têm sido incorporadxs, ou melhor, ouvidxs nas tomadas de decisão sobre o que vivemos na sala de aula e na escola? Quem pensa os projetos desenvolvidos? Quem pode opinar sobre as temáticas? O que está por trás desta visão que, no ponto de partida, implica a ideia do sujeito adultx surdx como incapaz ou menos capaz de aprender? A que perspectiva de educação e sujeito damos as mãos quando coadunamos com esses modos de pensar e viver o educativo?

A estudante nos lembra que nós, todxs nós latino-americanxs, surdxx e ouvintes, somos forjadxs nesse oceano de gestos, ações, palavras, discursos, violências, imposições, silenciamentos e negações que ardem nas veias abertas das quais falou Galeano. Frutos de relações coloniais, a marca da colonização cultural e epistêmica (a *colonialidade*, nas palavras de Quijano (2010)) está em nosso corpo, em nossa vida. Uma ferida aberta que sangra e dessangra, que faz lembrar que as consequências de uma história construída também sob o peso de chicotes e da imposição de uma cultura alheia, estranha – isto é, pela imposição do modelo europeu com armas e bíblias – ganham corpo nas interações diárias, nas decisões “neutras”, nas inofensivas escolhas pedagógicas, desde o instrumento avaliativo até as disciplinas que serão ou não trabalhadas...

Ora, o que nos ensina o gesto da estudante, sua pergunta intempestiva? O que fazem conosco os gestos e a perturbadora sensação de incerteza, incompletude e contingência? E o que fazemos daquilo que fazem conosco? E nas narrativas do FALE, as vozes docentes partilham gestos e acontecimentos que dão a pensar? Os acontecimentos e sentidos narrados nos ajudam a pensar na direção de uma alfabetização vivida na diferença, na relação ética da alteridade? Por que o FALE?

Com estas indagações, dos resíduos de um projeto impossível, os sopros iniciais de um outro: no limite, o (re)começo... de algo que já estava germinando, nascendo na minha chegada mesma ao INES, no meu encontro com estudantes surdxx, com Carmen e a filosofia da diferença, com o grupo de pesquisa, com professorxs tão importantes em minha formação, com as aulas de currículo, avaliação e didática na Pedagogia da UNIRIO, com colegas e pares da profissão... Um incômodo, uma interrogação, um desejo de pensar e me pensar na relação com elxs,

por mais que não saiba bem o que fazer com isso, que palavras dar, ensaiar, grafar para partilhar o Tiago que vai também brotando conforme a pesquisa é vivida.

2. Por que o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita? (ou uma breve justificativa de uma pesquisa *que vem*)

(...) para instaurar o reino da paz, não é necessário destruir tudo e dar início a um mundo completamente novo; basta deslocar só um pouquinho essa taça ou esse arbusto ou aquela pedra, e do mesmo modo todas as coisas.

- Ernest Bloch *apud* Giorgio Agamben, 2013

As exigências acadêmicas impõem, em alguma medida, a necessidade de uma justificativa minimamente plausível (a partir de qual ponto de vista?) ao fazer de uma investigação. Nesse movimento em que “porque sim” parece não bastar, a justificativa desta pesquisa vem como um exercício de tornar mais evidente, para mim mesmo, não a essência da pesquisa nem a sua razão primeira - Nietzsche (2011) não nos permite seguir acreditando em essências -, mas aquilo que faz do meu corpo, no viver a investigação, um corpo disponível, aberto a esse tema. Não acredito na neutralidade, nas escolhas sem sangue, sem marca, tampouco nas ações como resultantes exclusivamente das normativas – de qualquer tipo. Sim, as regras acadêmicas, as normas de escrita de uma tese me interpelam sobre esse tema me exigem, em alguma medida, justificar minhas escolhas; é verdade, mas também é verdade que não o fazemos apenas por isso. Fazemo-lo porque justificar uma pesquisa também é uma possibilidade de manter uma maior intimidade com ela, avizinhar-se dela, adentrá-la, habitá-la, deixá-la ressoar, ouvi-la, compreendê-la, fazer(-se) pensar.

Enveredando neste desafio, em um livro num colóquio sobre Educação e Filosofia na UERJ, organizado pelo professor Walter Kohan e seu grupo de pesquisa, descubro Giorgio Agamben (2013), filósofo italiano contemporâneo cuja produção tem se dedicado a pensar sobre diversas questões como economia, soberania, direito etc. O pensador lançou, em um contexto de suposto êxito capitalista enquanto projeto social frente ao esfacelamento, ao desmoronamento dos sonhos e esperanças de uma comunidade outra, à luz das experiências políticas de tal sorte na Europa, sobretudo na União das Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS), seu livro *A comunidade que vem*. Nele, tece uma reflexão distinta das até então disponíveis, deslocando a comunidade do lugar do “comunitarismo” e pensando o sujeito como

alguém que, escapando à comunidade enquanto classe de idênticos, ratifica sua singularidade irrepetível.

Assim, a comunidade *que vem*, em Agamben (2013), não é a sociedade dxs mesmxs, dxs transformadxs em um conjunto. Tampouco é a sociedade – ou a comunidade – do futuro. Ela é profanação e é agora; não se deixa programar, não se deixa angariar. *Que vem*, neste sentido, é o que está sempre chegando (ANTELO, 2013), se construindo, se fazendo e refazendo; é o que, como na epígrafe, desloca as coisas um pouquinho do lugar. *Que vem* é o que profana o estar e o ser, o lugar e o tempo. Faz-se *estando, sendo*. Ela é, também, *decreativa, inoperante e impolítica*. A comunidade que vem, portanto, implode as identidades enquanto essência – não existe o é, somente o *sendo*. Na comunidade que vem não há essência, pois esta é gerúndio; o que há é o singular, qualquer – portanto, não obedece a manuais, sumários ou compêndios, tal qual me ensinam as duas situações vividas com estudantes surdxxs narradas nesta tese.

Qualquer é a coisa *com todas as suas propriedades*, nenhuma das quais constitui, porém, diferença. A in-diferença com respeito às propriedades é o que individua e dissemina as singularidades (...). Assim como a palavra humana justa não é nem a apropriação de um comum (a língua) nem a comunicação de um próprio, do mesmo modo o rosto humano não é nem o individuar-se de uma *facies* genérica nem o universalizar-se de traços singulares: é o rosto qualquer, no qual o que pertence à natureza comum e o que é próprio são absolutamente indiferentes. (AGAMBEN, 2013, p. 27. Grifos do autor).

Posto desse modo, o sujeito não é um espelho que reflete a diferença, uma diferença, porque esta inexistente fora da relação entre pessoas singulares e irrepetíveis. A diferença é entre. Assim, a comunidade que vem está e não está, virá e não virá; é contemporânea. Ela é justamente o ponto de inflexão que impossibilita a completude e instaura a complexidade; abre a própria comunidade à transformação, porque se manter como comunidade que vem é também manter-se em aberto, ao lado (isto é, com um espaço ao lado para que outras existências se façam presentes em seu ser qualquer), resistindo ao sujeito que aí está como parte do coletivo enquanto “classe”, “conjunto”. E essa resistência à ideia de “classe” (enquanto conjunto) se dá pela impossibilidade de aceitação de quaisquer confrarias que possam apagar o rosto, o nome singular de cada sujeito em prol de uma comunidade sob a insígnia de uma

identidade comum compartilhada. Não existe um singular edificante do Uno, mas um singular-plural, aquele que ratifica a diferença enquanto relação e aponta, em seu âmago, à multiplicidade, ax qualquer.

A comunidade que vem, do meu ponto de vista, dialoga com a ideia de uma pedagogia das diferenças (SKLIAR, 2017) e do cotidiano escolar como *espaçotempo* de pluralidade, heterogeneidade e invenção (ALVES, 2008). Ao se situar ao lado do sujeito qualquer, corrobora a negação da existência de uma essência sacralizante. Reclama pelo sujeito singular, de carne, osso e desejos.

Um *sujeito de carne, osso e desejos*. Uma comunidade que deixa aberto o espaço ao lado para outras existências... Senti-me assim quando conheci o FALE, nos idos do ano de 2008. Como disse, era então estudante do terceiro período do curso de Pedagogia e acreditava ser minha experiência com a escola a única possível, em especial no que tange ao processo de aprender a ler e a escrever. No entanto, ao conhecer o FALE, meus mapas conceituais se viram esgarçados.

O FALE, como *o que vem*, como o que instaura o questionamento, é um espaço aberto, dedicado a qualquer (a todas e a qualquer pessoa) com sua face, sua fala, seu sotaque, seu corpo, sua corporeidade, sua presença, seu tempo. Não se trata de um coletivo que busca por idênticxs, por um diálogo convocado numa língua conhecida cujas texturas, sabores e tons já são antevistos. Ao contrário, trata-se de um encontro movido na diferença, pela multiplicidade, pela singularidade irrepetível de cada pessoa que ali se encontra e que, no entanto, faz do FALE, de cada encontro do FALE, exatamente o que está sendo, na e através da conversação. Se *o todo é mais e menos que a soma das partes*, como nos ensinou Edgar Morin (1996) com a teoria da complexidade, o FALE é mais e menos do que cada pessoa que ali está: cada participante, a cada encontro, conforma-o – forma-o com o outro.

Quiçá o FALE seja um espaço para praticar a hospitalidade enquanto gesto de acolhida (DERRIDA, 2003), porque não busca uma língua geral (ou deseja não buscá-la), mas insiste em que cada umx se apresente enquanto tal, na sua língua, com a sua língua (até que ponto?). E são muitas as línguas, muitas as ressonâncias que cada ato de fala faz ecoar; por isso, a conversa se dobra em uma miríada de tons, sentidos, texturas, vibrações, odores, gostos, sabores. Não pode ser, nunca, a harmonia de um encontro pacífico, mas a tensão pulsante no interior do encontro entre

muitas línguas, espaço conversacional. No entanto, se precisamos que elas (as pessoas) se aproximem ao máximo de nossa própria língua, se precisamos traduzi-las ao ponto de torná-las palatáveis, então já praticamos violência, porque toda tradução é uma violência. Haveria hospitalidade pura, sem condição e, portanto, sem leis, como provoca a pensar o pensamento derridiano? Uma hospitalidade sem leis para receber essx outro com sua língua?

Pergunta difícil que nos confronta com a impossibilidade de uma hospitalidade sem condições, uma hospitalidade radical (DERRIDA, 2003), por mais que a desejemos. Essa impossibilidade instaura a complexidade e a consecutiva derrocada dos binarismos. Não é que o FALE seja espaço de hospitalidade ou não. Ele é e não é. Ao investir na conversa, ao manter aceso o desejo de provocar o pensar e o pensar-se como potência de (trans)formação, ele já não revela o desejo de incidir sobre a língua dx outro, de modificá-la, tal qual a ideia freireana de trânsito de um “pensamento ingênuo” para um “pensamento crítico”? O desejo de transformação dx outro, de que saia da conversa transformadx através de nossas palavras, já não é, de alguma maneira, um ato de violência, racista, um ato de negação dx outro enquanto legítimx e singular? É essa violência, denunciada por Nietzsche (2011), inerente à educação, à pedagogia? Qual educação? Qual pedagogia? Uma educação que tem como pressuposto a mesmidade ou uma educação que tem eticamente x outro como ponto de partida e chegada, com sua face singular, tal qual nos provoca Skliar e sua pedagogia das diferenças (2017)?

Ao mesmo tempo, ao apostar nas perguntas e não nas respostas, ao perseguir o pensar e não o saber²⁵, o FALE, enquanto projeto, busca manter viva a conversa; não lograr nenhuma síntese, nenhuma conclusão, nenhum conhecimento definitivo. Também não busca receitas alfabetizadoras que possam ser aplicadas por professorxs em diferentes escolas, bairros, cidades, regiões, por mais que muito de nós docentes a desejemos. Trata-se, talvez e tão somente, de produzir sussurros, convites murmurados levemente aos ouvidos, para que cada umx, em sua

²⁵ Vale lembrar que “*pensar*” é o ato de colocar problemas, enquanto que “*saber*” designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra de solução. (LÓPEZ, 2008, p. 63. Grifos do autor).

singularidade, em seu ser qualquer, ser estrangeirx, com sua língua(gem), com suas experiências vividas, possa tomar nas mãos sua própria formação, sua própria prática (o modo de estar e fazer coisas com xs alunxs) desde dentro, desde as sensações e sentimentos que lhes atravessam, e fazer do encontro algo para si, algo consigo mesmxx, ler-se e, na leitura de si mesmxx, reinventar-se. Não de fora para dentro violenta e arbitrariamente, porém um processo que seja vivido no tempo próprio, tempo da intensidade pessoal, da experiência única e irrepetível no mundo, porque própria e apropriada. Eis a aposta e a provocação.

Sabemos que o tempo da experiência é um tempo outro. Longe das métricas, dos sistemas de medida, padronizações, linearidades, algo mais como um tempo de interrupção, profano, imensurável: *é um limiar inapreensível entre um “ainda não” e um “não mais”* (AGAMBEN, 2014b, p. 29. Grifos do autor). Portanto, um tempo que se espicha e perdura, tempo presente, de presença, que se pluraliza e complexifica não se deixando reduzir a um tempo único. Um tempo feito de tempos, de singularidades pulsantes.

O tempo da experiência se arrasta, esgueira-se, intumesce e persiste; é o tempo *que vem*. Borra os contornos tão bem definidos do tempo cronológico, um tempo demarcado e demarcável. Isto porque, enquanto acontecimento, imprevisibilidade e contingência, a experiência se situa em uma temporalidade outra. Como nos incita a pensar Carlos Skliar (2003), não há um só tempo para x humanx nem umx só humanx para o tempo. A experiência, como acontecimento dx e nx humano, prescinde de um tempo delimitado. Ela se espraia rizomaticamente no tempo e no espaço; seu tempo não é flecha nem ciclo, não é seta nem círculo. Quiçá o tempo da experiência seja uma sorte de tempos que se tocam, transformam-se e confundem-se. Tempo paradoxal, da intensidade. Nele, a experiência passada se faz presença, se reconfigura no presente e se lança e/ou persiste no futuro que, no entanto, é devir.

Todavia, à época, não me dei conta de nada disso, dessa dimensão experiencial do FALE. Maravilhava-me a descoberta de uma possibilidade outra de alfabetizar, de viver o educativo. Voltando hoje a pensar sobre o que vivi, com as leituras e conversas no grupo de pesquisa, com as experiências vividas com estudantes surdxxs e ouvintes, meu olhar, ou melhor, minha atenção (trata-se muito mais de uma atenção, que engloba todos os sentidos, do que de um olhar) – ou meu

modo de prestar atenção – transformada, transforma também o FALE. Não que ele, o FALE, também não fosse já isso que vou dizer, porém, para mim, pessoalmente, ele só se torna isto no momento em que me dou conta, porque dar-se conta é uma forma de transformar o mundo (ou de transformar o modo como o compreendemos).

Se à época me soou mais forte o conteúdo da conversa, hoje o que sobressai, para mim, são os termos da conversação, isto é, o fato de que professorxs da universidade não falavam para professorxs da escola básica nem vice-versa; falavam, isso sim, umxs com outrxs; aprendiam e ensinavam juntxs... Uma conversação que busca(va) o compartilhar entre diferentes vozes que, coletivamente, possam se pensar e estranhar. Não é através da conversa, este diálogo inconcluso e em aberto, acontecimental, que nos tornamos sujeitos narrativxs, de língua(gem)?

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Conversação, diálogo inconcluso... Neste ponto talvez esteja a dimensão mais contemporânea do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita: compreender, tal qual nos ensina a perspectiva histórico-cultural, que nos tornamos sujeitos com x outro, através das interações, partilhas, redes e conversações tecidas/ vividas. No entanto... o que há de contemporâneo no FALE? Por que contemporâneo? O que é o contemporâneo a partir do ponto de vista da experiência? Sinto, pois, a necessidade de abrir um parêntese...

Contemporâneo, conforme Agamben (2014a), não tem a ver com a idade atual ou com o tempo presente. O contemporâneo não é uma presença no tempo, mas através do tempo. Deste modo, contemporâneo é o que mantém as coisas inexatamente iguais, que as rasga com suas perguntas, suas ações, por miúdas e

mínimas que sejam. Dele é a percepção de finitude de seu próprio tempo, esse tempo tão marcado por luzes e trevas; dele é a coragem de não coadunar milimetricamente com um mundo e um tempo que se apresentam tempestivos. O contemporâneo é complexo, (...) *es lo intempestivo, lo que parece no ser actual y que, por esa razón, desborda el tiempo, es/está sin tiempo y, a la vez, sin poder huir de él, sin poder escaparse de sus amarras, de sus latidos, de sus quejidos*²⁶ (SKLIAR, 2017, p. 103). O contemporâneo é o que não se amofina e não se dá por vencido diante do seu tempo corrente, que não aceita as coisas como imposição transcendental nem vontade divina, ou seja, que não aceita como dado o “assim” das coisas: é o que se rebela e que insiste em existir no encontro/confronto – tão humano – entre a novidade e a anterioridade, como iniste Skliar (2017).

Em tempos onde estão em alta políticas de formação que buscam capacitar e atualizar professorxs, compreendendo-xs como incapazxs e/ou desatualizadx (SAMPAIO; RIBEIRO; MORAIS, 2014); em tempos nos quais secretárixs de educação afirmam sua preocupação com a “aplicação” de técnicas e metodologias de ensino e subestimam a importância do pensar, do refletir e do criar²⁷, ações e práticas de formação que reconhecem e investem em saberes e fazeres docentes são, em alguma medida, contemporâneas. Contemporâneas porque nos apresentam imagens outras da escola, porque nos mostram outras histórias, experiências e ações, porque alargam nossos mapas cognitivos e afetivos acerca do educativo e não corroboram as verdades definitivas, investindo em outras políticas de (re)conhecimento docente e de seu fazer na produção de uma narrativa outra sobre o aprender/ensinar a ler e a

²⁶ Tradução livre: (...) *é o intempestivo, o que parece não ser atual e que, por essa razão, transborda o tempo, é/está sem tempo e, ao mesmo tempo, sem poder fugir dele, sem poder escapar-se de suas amarras, de seus batimentos cardíacos, de seus gemidos.*

²⁷ Entre uma infinidade de exemplos que poderiam ser aqui evocados, vou me limitar ao caso do então Secretário da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2017), César Benjamin, que colocava como prioridade essencial da Rede a criação de “um time de alfabetizadorxs” com uma “metodologia estruturada” para a garantia da alfabetização. Mais uma vez, nas entrelinhas, a culpabilização de professorxs como responsáveis pela não aprendizagem e o apontamento do método como a resolução do impasse da não aprendizagem, como se este pudesse ser resolvido com medidas puramente técnicas. Para ler a entrevista na íntegra, acessar: <http://extra.globo.com/noticias/educacao/secretario-cesar-benjamin-passa-educacao-limpo-na-cidade-do-rio-20910907.html>

escrever - a partir da escola, em sua pulsação viva, em seu caráter formativo e não dogmático, como provocam Masschelein e Simons (2014).

Por isto também o FALE me soa e ressoa como um projeto que guarda algo de contemporâneo, pois, diante dos ditames da “capacitação para aplicação”, diante da supremacia da necessidade das “metodologias estruturadas”, investe na partilha, na narrativa, no intercâmbio de experiências pedagógicas, no dar-se tempo para ouvir e para se ouvir, para pensar, para sentir. Abre um pequeno espaço no fluxo habitual das políticas formativas e muda os termos da conversação: **não se fala para, mas com. Pensa-se com.** Talvez valha a pena deter-se um pouco mais a pensar sobre o FALE, por que não?

2.1 O Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (ou sobre formação, encontro e pensamento)

*Nos guste o no, el otro es el que despierta el interrogante, la duda, el anhelo, el deseo ético...*²⁸
- Joan-Carles Mèlich, 2006

O Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita – FALE – aconteceu, pela primeira vez, no dia três de março de 2007, com o tema *Leitura, Alfabetização: tudo a ver*, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Os encontros eram parte do projeto de pesquisa e extensão intitulado *Fórum Estadual de Alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita*, coordenado pela professora Carmen Sanches Sampaio.

Esse é o primeiro encontro do FALE (Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita) - um projeto financiado com o apoio da FAPERJ. Qual é o objetivo do FALE? Que a gente se encontre uma vez por mês para conversar sobre as práticas e concepções cotidianas. Qual é o objetivo maior? Articular prática-teoria-prática. Que consigamos viver aqui, neste ‘espaçotempo’, durante nove encontros, essa circularidade de, a partir da prática, teorizar sobre ela e voltar à prática. Para quê? Essa é a pergunta... Para retornar à prática compreendendo-a de modos outros, ampliando nossas possibilidades de pensar e atuar. (Carmen Sanches Sampaio, I FALE, 03/03/2007, grifos da autora).

²⁸ Tradução livre: *Goste-nos ou não, o outro é quem desperta a pergunta, a dúvida, o anseio, o desejo ético.*

Dos 9 encontros previstos para acontecer ao longo do ano de 2007, período no qual ocorreria o projeto, o FALE se espichou. Entre os anos de 2007 e 2013 aconteceram 40 encontros do FALE/UNIRIO - todos filmados e transcritos - mediante a importância que tal ação foi ganhando junto a professorxs da escola básica, que garantiam um público médio de 200 pessoas por encontro. Compete lembrar que, focando sempre na discussão da prática alfabetizadora vivida no cotidiano escolar, o FALE passou a acontecer, também, em outras cidades fluminenses além do Rio de Janeiro: em 2009 e 2014 aconteceu em Três Rios e Angra dos Reis, respectivamente. Além dessas duas cidades, onde os encontros aconteceram ao longo de um ano, por meio de uma parceria com as Secretarias de Educação, o FALE acontece, hoje, na UERJ/FFP, em São Gonçalo, RJ, onde é coordenado pelas professoras Jacqueline de Fátima dos Santos Morais e Mairce Araújo; na UNICAMP, em Campinas, SP, com a coordenação do professor Guilherme do Val Toledo Prado e, desde março de 2018, na UFPA, em Belém do Pará, coordenado pela professora Elizabeth Orofino.

Todos os encontros, indiferentemente da cidade onde acontecem ou tenham acontecido, perseguem um princípio comum: a conversa como meio para o pensar com o outro e como potência para a transformação. Puxam essa conversa sujeitos encarnadxs, gente de carne e osso que vivencia e constrói o cotidiano da alfabetização, na escola e/ou na universidade. Assim, todas as mesas do FALE são compostas por, ao menos, umx docente da universidade e umx docente da escola básica²⁹. Ambos falam de suas experiências e práticas no campo da educação; de suas práticas, pesquisas e aprendizagens. A palavra circula, ganha diferentes ecos e tonalidades; não pertence à mesa, a umx ou a outrx; é de todxs. Todxs podem falar, expor seu ponto de vista, perguntar, redarguir, comentar, interpelar. E foram muitos docentes que já passaram pelo FALE. Na UNIRIO, os temas e palestrantes foram os seguintes:

²⁹ No total, apresentaram-se no FALE/UNIRIO 30 professores alfabetizadores ligadxs à escola básica e 20 professores ligadxs à universidade. Cinco dos encontros não contaram com a participação de professorxs da universidade na composição da mesa.

Fale	Data	Tema	Prof. Universidade	Prof. Escola básica
I	03/03/2007	Leitura e alfabetização: tudo a ver	Edwiges Zaccur (UFF)	Ana Paula Venâncio (ISERJ)
II	14/04/2007	Metodologias de alfabetização: articulando prática e teoria	Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (UERJ)	Maria das Graças Rodrigues (Centro Municipal de Formação Continuada Prefeito Hairson Monteiro dos Santos - CREFCON), São Gonçalo
III	05/05/2007	Modos de alfabetizar: concepções teóricas em interação com a prática	Não teve	Márcia Santos (Sociedade dos Professores Pesquisadores em Alfabetização - SOPPA), Janete de Lyra (SOPPA) e Tereza Cristina Barreiros (SOPPA)
IV	02/06/2007	Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?	Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)	Jonê Baião (CAp/UERJ)
V	07/07/2007	Alfabetização: Diferentes lógicas no ensinar e no aprender	Marisol Barenco de Mello (UFF)	Margarida dos Santos Costa (ISERJ)
VI	25/08/2007	Narrativas pedagógicas: produção escrita de crianças e professoras/es	Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP)	Margarida dos Santos (ISERJ)
VII	15/09/2007	Alfabetização: a mediação pedagógica no processo de revisão textual	Não teve	José Ricardo Carvalho (SME Duque de Caxias e Niterói) e José Ricardo Santiago (SME/RJ e Duque de Caxias)
VIII	06/10/2007	Alfabetização e o papel da literatura na construção da	Maria Elena Viana Souza (UNIRIO)	Angela Ramos (SME/ RJ)

		identidade étnico-racial		
IX	24/11/2007	Alfabetização e avaliação: concepções e práticas	Não teve	Nízia Ponte (ISERJ) e Ana Paula Venâncio (ISERJ)
X	05/04/2008	Ciclos: aprendizagem em diálogo com as diferenças	Andréa Rosana Fetzner (UNIRIO)	Luciana Alves (SME/ Duque de Caxias)
XI	17/05/2008	Alfabetização e transversalidade do conhecimento no trabalho com projetos	Carmen Lúcia Vidal Pérez (UFF)	Luciana Alves (SME/ Duque de Caxias)
XII	28/06/2008	Aprender a ler e a escrever com textos: intervenções em foco	Não teve	Janete de Lyra, Luciane Maciel Ceccopieri e Marinalva Dias Francisco (SOPPA)
XIII	02/08/2008	Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali...	Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)	Maria da Penha Eloy (ISERJ)
XIV	13/09/2008	Alfabetização matemática: o que e como pensam as crianças?	Ana Tereza de Carvalho Oliveira (UFRJ)	Flávia Renata Coelho (SME/ Duque de Caxias) e Renata Alves (ISERJ)
XV	18/10/2008	Alfabetização e literatura: criação e produção de conhecimento	Olga Guimarães (UERJ)	Leila Mariano (ISERJ) e Silvana Rochocz Mathias (ISERJ)
XVI	29/10/2008	Alfabetização e projetos: multiplicidade de saberes no cotidiano da sala de aula	Não teve	Denise Tardan (SME/ RJ) e Kátia Ferreira (SME/RJ)
XVII	09/05/2009	Alfabetização sem cartilha? Por onde começar?	Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes (UERJ/FFP)	José Ricardo Santiago (SME/RJ e Duque de Caxias) e Ana Paula Venâncio (ISERJ)
XVIII	20/06/2009	Alfabetização sem cartilha? Por onde	Edwiges Zaccur (UFF)	Ana Paula Venâncio (ISERJ)

		começar? - a conversa continua		
XIX	22/08/2009	Alfabetização sem cartilha: crianças, pais e professoras falam sobre esse processo	Carmen Lúcia Vidal Pérez (UFF)	Luciana Alves (SME/ Duque de Caxias) + crianças do ensino fundamental e responsáveis
XX	26/09/2009	Alfabetização sem cartilha? - o texto como referência na prática alfabetizadora	Alberto Roiphe (UNIRIO)	Carla Bronzeado (SME/RJ)
XXI	20/11/2009	Alfabetização e ciências naturais: curiosidade e desejo no processo de ensinar e aprender	Celso Sánchez (UNIRIO)	Luciana Alves (SME/RJ) + crianças do ensino fundamental
XXII	10/04/2010	Alfabetização e diferentes saberes: dialogando com lógicas infantis	Marisol Barenco de Mello (UFF)	Flávia Ferreira de Castilho (SME/RJ) + crianças da turma
XXIII	12/06/2010	Consciência fonológica: pré-requisito à aprendizagem da linguagem escrita?	Edwiges Zaccur (UFF)	Carla Bronzeado e Laís Curvello (SME/RJ)
XXIV	25/09/2010	Alfabetização: pistas quentes e pistas frias no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita	Edwiges Zaccur (UFF)	Margarida dos Santos Costa (ISERJ)
XXV	27/11/2010	Lendo, escrevendo e pesquisando insetos: trabalho com projetos na alfabetização	Celso Sánchez (UNIRIO)	Ana Paula Venâncio (ISERJ) + estudantes da turma 201
XXVI	2/04/2011	Alfabetização: dificuldades de aprendizagem ou diferentes modos de aprender a ler e a escrever?	Maria Luiza Sússekind (UNIRIO)	Denise Tardan e Kátia Ferreira (SME/RJ)
XXVII	07/05/2011	Alfabetização e Avaliação: dificuldades de	Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)	Margarida dos Santos (ISERJ) e

		aprendizagem ou diferentes modos de aprender a ler e a escrever?		Aline Lima (estudante UNIRIO)
XXVIII	02/07/2011	Alfabetização e Avaliação: dificuldades de aprendizagem ou diferentes modos de aprender a ler e a escrever? (a conversa continua)	Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)	Erika Vargas e Rosemar (SME/ Três Rios)
XXIX	20/08/2011	Quem erra não sabe? E quem acerta, sabe?	Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (UERJ/FFP)	Margarida dos Santos Costa (ISERJ)
XXX	08/10/2011	Alfabetização: desafios cotidianos da sala de aula	Adrienne Ogêda (UNIRIO)	Ana Paula Venâncio (ISERJ)
XXXI	26/11/2011	Alfabetização, avaliação e heterogeneidade: diferentes modos de aprender (e ensinar)	Andréa Serpa (UFF)	Erika Vargas (SME/ Três Rios)
XXXII	05/05/2012	Alfabetização: práticas na contramão do fracasso escolar	Andréa Serpa (UFF)	Lúcia Teresa Romanholli (SME/RJ)
XXXIII	16/06/2012	Alfabetização e relações raciais: desafios e possibilidades de práticas antirracistas na escola	Regina de Fátima de Jesus (UERJ/FFP)	Luciana Santiago da Silva (SME/ São Gonçalo)
XXXIV	01/09/2012	Entre letras, artes e traços: ampliando as linguagens na alfabetização	Eveline Angebaile (FFP/UERJ)	Daniel de Oliveira (SME/RJ)
XXXV	10/11/2012	Alfabetização: da leitura do mundo à leitura e escrita da própria palavra	Sandra Santos (ISERJ)	Ana Paula Venâncio (ISERJ) e Lenita Ferreira (SME/RJ)
XXXVI	11/05/2013	Alfabetização: desafios e possibilidades à prática cotidiana	Sandra Corais (ISERJ)	Janete Lyra (SOPPA)

XXXVII	29/06/2013	Alfabetização: diferentes concepções em diálogo com a prática cotidiana	Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)	Gisele Silva (SME/RJ e São João de Meriti)
XXXVIII	10/09/2013	O (im)PACTO do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita: por uma alfabetização com sentido	Elizabeth Orofino (UFRJ)	Paula Cristina (SME/ Barra do Piraí)
XXXIX	19/10/2013	Alfabetização e Literatura: a questão dos gêneros em discussão.	Edwiges Zaccur (UFF)	Tiago Ribeiro (ISERJ)
XL	30/11/2013	Exercício de autoria: a escrita docente em articulação com a prática alfabetizadora	Edwiges Zaccur (UFF)	Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores (GEFEL)

Após as narrativas dxs docentes que puxam a conversa, a plateia é convocada a se colocar, deixar suas marcas, seus rastros. Quiçá o mais bonito neste movimento é que, pela proposta mesma do FALE, o objetivo dos encontros se distancia da ideia de alcançar ou oferecer respostas e/ou de ratificar métodos, metodologias ou sequências didáticas - essas que já habitam aos montes as páginas dos manuais e livros didáticos. O que se pretende, isso sim, é provocar o pensamento, insistir na pergunta até, quem sabe, ela poder renovar-se em si mesma, se transformar em muitas outras, modificar um pouco, aqui e ali, nossos modos de compreender o ensinar a ler e a escrever, abrindo espaço para a indagação de si, em um movimento onde a fala não pode ser compreendida sem aquilo que, na sua relação com ela, torna possível a conversa: a escuta.

Nós pensamos em trabalhar alfabetização, leitura e escrita pensando no próprio título do fórum também como uma palavra e não apenas como sigla. Ele é importante como sigla, mas é fundamental como palavra. Porque falar é falar com; falar para é uma doença, é um equívoco, pois não leva em conta o outro como interlocutor. No nosso cotidiano nós falamos com; a gente fala com o outro e expõe. O ato de interlocução pressupõe a troca de papéis; uma hora você fala, outra hora você ouve. Dizem até que nós temos dois ouvidos e uma boca que é para ouvir mais, mas nós somos pessoas que falamos muito. (...) o FALE, FALE, FALE... Está pressuposto que é o FALE criança, FALE colega, FALE[m] todos. Falemos todos uns

com os outros porque somente assim que a fala tem sentido (Edwiges Zaccur, I FALE, 03/03/2007).

Seguindo essa circularidade do falar e do pensar evocada na narrativa da professora Edwiges, em que o falar emerge, também, como lugar de escuta, o FALE não quer encerrar um conceito de alfabetização nem o delimitar, não quer traçar receitas nem ensinar a alfabetizar, tampouco almeja ensinar a ensinar. O desafio é distanciar-se de um manual ou de um desejo de dizer *ax outrx* o que e/ou como fazer, de traçar quaisquer caminhos. O que pulsa, o que dá vida ao Fórum é o desejo de ir ao encontro daquilo que segue no silêncio, na clandestinidade das salas de aula, no anonimato das práticas: modos e maneiras (LARROSA, 2018) de ser professorx alfabetizadorx através de conversas com e entre docentes, ouvir sobre as sutis e potentes histórias de quem vive e conta o cotidiano escolar, de quem o cria e inventa diariamente com estudantes. E este é o desejo também desta tese, desta ação investigativa.

Quanta riqueza, beleza, esperança, conhecimentos e histórias são produzidas diariamente no chão da escola? Quantos saberes circulam aí, renovando e transformando o já sabido, o já pensado? Quantos detalhes, por mínimos que sejam, potencializam a escola no seu estar sendo, apontando para horizontes de possibilidades ao *fazer escolas na escola* (KOHAN, 2013)? E por que não serem vistos e reconhecidos esses modos de fazer escola, de inventar a relação e o educativo com *x outro*? Por que grande parte das políticas e práticas de formação desvaloriza e ignora tais poéticas e produções? É possível abrir espaço para que, em vez de pretensamente ensinar, possamos aprender *juntxs* escutando, estando presentes e nos aproximando de tantas histórias singulares e pessoais?

Estar presente, falar, compartilhar, ouvir, pensar *juntxs*... A potência talvez esteja na circulação da palavra, no gesto, na interrogação. Talvez esteja nesse movimento de inquietação permanente, de desconfiança que acompanha o processo de investigação-formação enquanto transformação – um percurso autoral, singular e coletivo –. Talvez esteja nos silêncios que nos separam e nos velam, nas palavras silenciadas, nas palavras mal digeridas, nos incômodos gerados.

Por isso, algo de contemporâneo no FALE... Porque é uma forma de suspender o próprio tempo e o espaço da formação: não é agora, nem antes nem depois; não é

aqui nem ali; é na relação, no encontro/confronto entre sujeitos quaisquer e toda a contingência que daí flui, sujeitos singulares que se dão a ver na relação, que se tecem e entretecem no corpo a corpo, se fazem na e por meio da língua(gem) e da interlocução/interação (BAKHTIN, 2011). A formação, repito, não acontece em um espaço determinado, em um tempo delimitado; ela é vivida *entre*, na distância que nos une e separa, naquilo que não podemos prever nem controlar, dada sua dimensão acontecimental.

Desse modo, o FALE insere ou coloca um pequeno graveto nas engrenagens das políticas formativas vigentes; emperra a maquinaria do “atualizar/capacitar” outrem, deixando as coisas como estão, mas já diferentes: inexatamente iguais! Mais do que respostas, investe na escuta; escuta como lugar de aprendizado, de (trans)formação, de conversa. E porque contemporâneo, na sua desimportância tão importante, profana o tempo, quebra a cronologia, plasma outros tempos; tempos outros para a formação, pois este (o tempo da formação) não é identificável por qualquer cronômetro ou relógio nem simultâneo; trata-se de um tempo singular, da intensidade, aiônico.

O tempo da formação resiste à dança das horas, desobedece à linearidade do tempo cronológico, entrelaça presente e passado. É a impossibilidade de um tempo esquadrinhado no tempo, uma explosão, estilhaços de tempo, vórtices, espichamentos, espaçamentos, persistências, resistências, intensidades, emaranhados. Multiplicidades e singularidades. Um tempo que repercute, ressoa, toca.

Às vezes ouvimos algo, mas não podemos escutar. As palavras não nos dizem nada nem nos alcançam ou tocam, não produzem sentido ou efeito. E isto porque o tempo da formação não é literal, melhor dizendo, não é concomitante nem antecipável. O formativo não é uma seta de alguém em direção a outx, tampouco um processo alheio a quem o vive. Cada umx experiencia sua formação como um percurso único, irrepetível, pessoal, ainda que habitado por tantas outras existências. Carlos Skliar, em conversa com Carmen Sanches Sampaio e Maria Teresa Esteban, nos adverte:

(...) a formação é feita de encontros e desencontros, e não necessariamente de decisões pessoais ou de uma tomada de consciência, de repente. Relaciona-se com tudo isso. Muitas pessoas podem te falar ao ouvido da importância da leitura, a importância da

escrita, mas, na verdade, tem um momento em que isso precisa acontecer contigo mesmo. Um momento em que você sente: “Eu já sei que é importante, mas hoje eu descobri esse fato no meu corpo”. É como o amor, quando as pessoas dizem “o amor é importante, não dá para viver sem”. Mas as pessoas têm de descobrir esse momento para elas – o amor. Ainda que a experiência do amor seja universal e se repita ao longo da história, é só nesse momento, que não é uma novidade no sentido moderno da palavra, mas é a primeira vez. Acho que muito da educação relaciona-se com essa “primeira vez”. Esse momento no qual o aluno, o outro, descobre, pela vez primeira, uma coisa que tem sido repetida já muitas vezes. (SKLIAR In: SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 314- 315).

E formar-se, aprender é, de algum modo, sentir pela primeira vez, ainda que esta primeira vez seja a repetição feita diferença, a repetição que se modifica na irrepetibilidade do instante: acontecimento. Vemos mil vezes uma imagem, lemos duas mil vezes um texto, mas o tremor, o arrepio, a falta de palavras, o sentir-se emudecido, a ardência no corpo, a experiência, o dar-se conta que também é uma dimensão do formativo (SKLIAR, 2017), a impossibilidade de manter-se exatamente tal qual se é... Todas essas sensações e sentimentos não são necessariamente simultâneos. Em outras palavras, repito mais uma vez: a formação não acontece no mesmo instante em que vemos, lemos, ouvimos ou vivemos algo. Não é um ponto nem uma reta, não é um resultado nem uma ação; ela é processo, fluxo, rizoma, emaranhado, caos. Às vezes precisamos deixar que o que nos chega ressoe em nós, repercuta silenciosamente até que possamos, de alguma maneira, sentir/pensar o que não cessa de fazer-se intuição, percepção, incômodo. A formação talvez seja a construção de uma resposta temporária – a única possível para nós mesmos –, à ininterrupta busca deflagrada por um incômodo, uma intuição, uma pergunta, uma relação, um acontecimento ou algo que não esperamos nem prevemos.

Não à toa, Carlos Skliar (SAMPALIO; ESTEBAN, 2012) a compara com o amar. É que no amor, tanto quanto na formação e na amizade, parece-me, não se trata de olharmos para o como chegamos a ser o que somos; trata-se, talvez, de olhar para o como deixamos de ser aquilo que éramos – provocou-me Carlos Skliar, em uma de nossas conversas, numa noite portenha enluarada, durante o período de doutorado sanduíche em Buenos Aires, enquanto caminhávamos após uma fala sua, de volta para casa, sob o céu estrelado do centro da cidade portenha, cenário no qual pude, tantas vezes, escutar com calma e atenção, pensar meu próprio pensamento.

Isso de olhar para o como deixamos de ser aquilo que éramos não encontramos numa história arrumada, nas linearidades evolutivas nem nas cartilhas explicativas e/ou expositivas de uma vida. Isso se encontra na vida mesma: na impossibilidade de controle, na incerteza do próximo passo, nos encontros e desencontros, nos horrores perante o mundo, no assombro, na utopia, no desejo, nas conversações, nas paixões e esperanças, nas situações degradantes, na despedida, na perda, nas injustiças, nos livros que lemos e não lemos, nos textos que nos marcaram, nos textos que não pudemos escrever senão de forma caótica, não linear, naqueles outros sobre os quais tanto ouvimos e nunca pudemos ler, nas poesias ouvidas, lidas ou escritas, na arte que nos afeta, nos lugares que visitamos ou não pudemos fazê-lo, nas amizades que tecemos, etc. Isto, há muito, nos inspira a pensar Michel Foucault (2006a), sobretudo quando nos fala da vida como invenção, criação, e da formação como um processo de artesanaria e cuidado de si. Formar-se é, como o amor e a amizade, matéria de relação, cuidado e atenção, porque sem relação – com x outro, com o mundo e consigo mesm(x) – tampouco sabemos quem somos. E amor é também uma forma de reconhecimento...

Contudo, falar do FALE é mais do que pensar nesse tempo da formação. É também tocar suavemente as bordas da pesquisa, sentir nas pontas dos dedos a intumescência de uma investigação que se faz presente por entre linhas e páginas, entre gestos e experiências narrados e insinuados. Repito as perguntas porque repetir é também fazer ressonar diferente: Por que o FALE? Por que narrativas docentes compartilhadas nos encontros do FALE? Por que as narrativas aí produzidas e não quaisquer outras, como as produzidas durante algumas conversas com professorxs, por exemplo?

Jan Masschelein e Maarten Simons (2014) falam de três dimensões necessárias à uma investigação educativa: i) uma pesquisa educativa deve tratar de uma questão educacional; ii) a questão tratada por uma pesquisa educativa deve ser tornada pública, ser dada a ler/ver por outros; iii) tal pesquisa supõe e impõe a transformação dx próprix pesquisadorx.

Assim, trata-se de uma pesquisa que seja, ela mesma, experiência: que possa atravessar, marcar, afetar, transformar o sujeito. Uma pesquisa cujo desenvolvimento e vivência não deixem quem a experiencia exatamente igual a quando começou a se

aventurar nessa viagem. Todavia, *para que a pesquisa seja uma experiência, faz falta um certo exercício de si, uma certa modificação pessoal na maneira de estar no ofício* (LARROSA, 2014a, p. 49). Quiçá estejamos falando de uma maneira de pesquisar que não se sustenta fora da assinatura em primeira pessoa, com a presença e a ausência dx próprix autorx, mas que essas presença e ausência sejam de certo modo também marca de sua forma singular de se colocar ou não se colocar, de falar em sua língua ou silenciar. Uma pesquisa, portanto, também como traço formativo, como percurso singular.

Talvez, por isso, a escolha pelas narrativas produzidas ao longo dos encontros do FALE.

Talvez porque o FALE seja uma provocação.

Talvez porque o FALE seja a afirmação da possibilidade de diferença em um mundo sedento por mesmidade.

Talvez porque o FALE seja, em alguma medida, profanação dos dispositivos de saber, ao passo em que dessacraliza o conhecimento, retirando-o da esfera da academia e restituindo-o aos professorxs, sujeitos comuns, sujeitos quaisquer.

Talvez o FALE porque seja um *espaçotempo de encontro de presenças* (LARROSA, 2014a), mas, sobretudo, de falar em nossa própria língua, de experienciar o encontro com x outro, sem abdicar de nossa face nem de nosso nome.

Talvez o FALE porque ele seja tudo isso e nada disso.

Talvez o FALE porque força a perguntar: o que pode o corpo? O que podem os corpos que se encontram com suas línguas, sintaxes, gramáticas, léxicos e mundos tão distintos?

O que pode o corpo?

Tiago Ribeiro

O que pode o corpo? – perguntou o filósofo.
Silêncio,
Assombro,
Movimento,
Inércia.

O que pode o corpo...?
O toque inesperado na pele desconfiada?
O gesto, mínimo, que agiganta os instantes?

O olhar que, fixo, desampara o relógio, penetrante?

O que pode o corpo,
Trêmula flâmula de presença,
Flecha que atravessa dias, horas, segundos,
Ponteiro que aponta deslimites e improbabilidades?

O que pode o corpo? – me pergunto.
Insígnia de histórias milenares gravadas na carne,
Lugar de encontro entre vidas quaisquer,
Ponto de inflexão entre tantas singularidades múltiplas.
O que pode isso que nos habita e que pensamos habitar?

Voz é corpo;
Choro é corpo;
Gesto é corpo.
Corpo é um acontecimento no mundo – e uma presença.
Mil presenças.
O que pode o corpo?
O que pode um corpo?
O que pode ele não?

O FALE faz parte da minha formação e, portanto, de minha história. Investigar narrativas docentes produzidas durante seus encontros, narrativas de experiências compartilhadas por professorxs que buscam modos outros de aprender/ensinar a ler e a escrever é, também, investigar narrativas que me forma(ra)m, que soam e ressoam em mim; narrativas que estão enlaçadas à minha história de vida. Voltar a essas narrativas, muitas das quais por mim transcritas³⁰, é poder mergulhar em águas outras, já sendo outro, como disse Heráclito em seu fragmento 12 (2000, p. 88).

Não vou caçar, nas narrativas, concepções, sentidos, ideias, gestos... porque o ato da procura é um ato de criação (CERTEAU, 2012). Ao me debruçar sobre elas, sigo rastros e pistas sobre o que habita não só nx outro, mas em mim mesmo. Como no *Eu, caçador de mim*, de Carlos Eduardo Ferraço (2003), pesquisar (com) narrativas

³⁰ O *corpus* de pesquisa do FALE, que compreende mais de 120 horas de encontros e discussões transcritas, foi produzido colaborativamente pelo Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF), por bolsistas de Iniciação Científica da graduação em Pedagogia e mestrandxs do Programa em Pós-graduação em Educação da UNIRIO, orientandxs da professora Carmen Sanches Sampaio. Realizei parte dessas transcrições, inicialmente como bolsista IC e, posteriormente, como mestrando em Educação.

é, de alguma maneira, pesquisar a nós mesmxxs, uma vez que implica a reconstrução da própria história ou da experiência vivida. Uma pesquisa em primeira pessoa, encarnada, trilhada por caminhos únicos, singulares, na medida em que nosso olhar transforma ou enxerga questões que, para olhos outros, trançados por histórias e redes outras, quiçá não se façam presentes.

Entretanto, é preciso alguma dose de advertência, de cuidado, de atenção. Uma pesquisa em primeira pessoa, com assinatura e nome próprios, há que ter face, cheiro, presença. E isso talvez não se alcance sob a égide das bíblias das sagradas escrituras metodológicas ou dos sermões acadêmicos do método. Precisamos tomar alguma distância, colocarmo-nos nus, ainda que cientes de que *a nudez não é um estado, mas um acontecimento* (AGAMBEN, 2014b, p. 101). Será que podemos provocar o acontecimento? Talvez não, sobretudo se ele é aquilo que vem sorratoeiro, suspende o tempo e interrompe o fluxo das horas e, como nos fala Derrida (2012), *cai no colo*. Enquanto acontecimento, nesse sentido, havemos de pensar se a formação pode ser provocada ou garantida: o FALE, nesse sentido, forma ou abre espaço para uma conversação na qual podemos viver encontros, desencontros, estranhamentos e deslocamentos?

Talvez não possamos provocar o acontecimento, mas podemos nos preparar para ele (?): colocar-nos em alerta, abrir-nos à possibilidade de escuta daquilo que não procuramos nem vemos, estar dispostxs a nos desnudar. Se alguém não é capaz de nudez, talvez não seja capaz de suportar o peso do acontecimento ao lhe cair sobre o colo. O acontecimento, como possível de experiência, instaura uma pausa entre o sujeito e a percepção de si mesmxx no ato; daí o estranhamento de si, da ação, do fazer, do pensar.

Ao investir na formação na perspectiva do acontecimento e não na da capacitação e/ou atualização, o FALE consubstancia-se como um convite a que nos coloquemos ex-postos diante do outro, de sua fala, de sua narrativa. Que escutemos (ou tentemos escutar, o que se faz com uma certa dose de silêncio, de calar-se para ouvir outrem) essx outro em sua língua, por mais que ela não nos seja compreensível ou traduzível, com toda a dificuldade (ou impossibilidade) que isso implica. Como x outro me atravessa? Como me afeta? Que ressonâncias sua fala/língua/presença me provoca? Que gestos comparte?

Uma investigação dessa sorte é, além de pesquisa (ou porque pesquisa), formação. Uma pesquisa educativa, em seu caráter educacional, público, auto e alter transformativo - uma *investigação-formação* (SAMPAIO; RIBEIRO, 2014) - não dissocia o pesquisar do formar nem o formar do pesquisar (não pesquisar x outro, mas – e sobretudo – a si mesmox nesse exercício investigativo, a partir das provocações, dos conselhos (BENJAMIN, 1994) que a experiência, a narrativa do outro comporta ou pode comportar).

Sendo assim, mais forte do que objetivos é o desejo, o interesse pelas perguntas, pelas questões, pela descoberta, pelos gestos – não como chave para a resolução dos problemas ou indagações colocadas, mas como movimento intenso e profícuo para a abertura de novas perguntas, muitas das quais, porventura, impensáveis até então para mim e que foram, no movimento do investigar, transformando os objetivos iniciais: os “objetivos”, os interesses da pesquisa vão sendo gestados, produzidos, (re)desenhados no próprio movimento do pesquisar, de compor uma narrativa de investigação que gere questões, incertezas, incômodos, vontade de conversar e pensar. Isto porque, como sublinham Clandinin e Connelly (2015, p. 75-76):

A contribuição de uma pesquisa narrativa está mais no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa do que em divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento da área (...) O pesquisador narrativo não prescreve usos e aplicações gerais, mas cria textos que, quando bem escritos, oferecem ao leitor um lugar para imaginar os seus próprios usos e aplicações.

Ao ensaiar uma investigação nesses termos, parece-me que nos colocamos fora da Metodologia (com letra maiúscula, pensada do lugar da norma e do poder: *conjunto de regras e procedimentos para a realização de uma pesquisa*, conforme define o Dicionário Michaelis). Posicionamo-nos fora do pensamento segundo o qual a Metodologia é a polícia que zela pelos procedimentos, técnicas e instrumentos de investigação reproduzíveis, em prol de um conhecimento neutro, objetivo e incontestado, tal qual sustentou a modernidade positivista. Trata-se, muito mais, da composição de uma narração que envolve vida, pesquisa e experiência.

Esta ideia – a de que pesquisar é criar uma narrativa de pesquisa –, presente na proposição de Clandinin e Connelly (2015), aporta-se na teoria narrativa de Ricoeur (2010), a qual apresenta o ser humano como animal narrativo, de modo que a compreensão de si, da vida e dos fenômenos sociais, culturais etc. são possíveis a partir e graças à construção de uma narrativa sobre nós mesmos e sobre o mundo que vamos fazendo com a herança que nos é passada, isto é, com os diferentes e múltiplas narrações que nos vão sendo apresentadas e que vão nos apresentando o mundo: relações, filmes, lugares, pessoas, livros, histórias etc.

Nessa perspectiva, compreendo que **metodologia** não é (apenas) uma questão de método, de modos de fazer pesquisa. Pelo contrário, situa-se nas dobras do pensamento: tem a ver com o que estamos sendo e a partir de onde pensamos. Tem a ver com a maneira como nos posicionamos diante do conhecimento e da possibilidade de sua produção, com uma política de conhecimento. Ao falar de **metodologia**, com letra minúscula (o que talvez demonstre o quão habitado pelas dicotomias ainda sou), refiro-me a uma dialógica entre ética, epistemologia, política e método. Um percurso que vai sendo construído e reconstruído no processo de investigação, frente a desafios, perguntas e incômodos que vamos sendo capazes de tecer e sentir no movimento de investigar: *Caminhar ao longo dessa linha é caminhar sem um programa, sem objetivo, mas, sim, com uma carga, com uma responsabilidade: o que há para ver, ouvir, pensar?* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 51).

E o que há para ver, ouvir, pensar nas narrativas docentes produzidas no FALE? O que há para ver, ouvir e pensar com elas? O que há para ver, ouvir e pensar nas próprias narrativas que trago de meu percurso formativo como docente? Falamos de metodologias e métodos alfabetizadores? De gestos e encontros vividos no educativo? De outras temporalidades e relações possíveis? Ratificamos políticas e ações hegemônicas de formação e alfabetização, pautadas na ideia de aceleração, aplicação e produtividade? Falamos de profanação de saberes e conhecimentos? De gestos de hospitalidade? De experiências compartilhadas e vividas com as crianças? Dão a ver relações na diferença, onde cada um e qualquer um pode afirmar sua singularidade e/ou desvelar a busca da mesmidade?

Nesse sentido, busco tecer este texto de pesquisa urdindo três fios principais que, penso, entrelaçam-se na composição desta investigação, a saber: i) a ponderação em torno do próprio movimento da escrita acadêmica e, portanto, da percurso investigativo; ii) o debruçar-me sobre meu processo formativo, interpelando-o no que me ajuda a pensar o educativo e o modo como nele me ponho e o hábito (o processo de investigação-formação); e, finalmente, iii) a inquirição (conversa/diálogo) com as narrativas docentes produzidas no FALE, na tentativa de aprender e com elas poder pensar a respeito de uma alfabetização sem cartilha, com sentido.

E, vale reforçar: uma pesquisa tal e qual encontra sua riqueza e força no processo, no meio; não no fim. Importam mais, muito mais, as verdades que põe em questão, os espaços que abre à pergunta, seu modo de prestar atenção. Importa mais o movimento que emprega: deslocamentos, aberturas, suas formas de vibrar, de produzir ressonâncias, ecos, vazios, espaços – para que se dê lugar ao pensar, ao escutar, ao estranhar. Não persegue um resultado, mas performa um ato – o ato mesmo da pesquisa, pois este é, também, (trans)formação.

O valor da investigação educativa, numa perspectiva de valorização e reconhecimento do cotidiano, numa perspectiva formativa, das histórias e trajetórias vividas pelos sujeitos, está na própria ação de pesquisar, nos assombros e estranhamentos que produz, nas conversações que deflagra – ou não. Como saber o que vamos encontrar nas narrativas sem nos entregarmos a elas? Como enxergar seus conselhos se não podemos lançar a elas um olhar generoso e empático? Como saber que questões vão surgir sem experimentar, percorrer, sentir o caminho com suas imperfeições, atalhos, desvios e bifurcações?

Assim, o esforço desta pesquisa consiste em se lançar ao encontro de vozes, falas e acontecimentos comumente esquecidos, refugados, renegados; escutar e compreender as narrativas docentes como aquilo que mantém vivas a memória e a história cotidiana da escola, pois nessas narrativas e relatos docentes estão também as histórias das escolas (SÜSSEKIND; REIS, 2015); elas são um pouco desse mundo miúdo e, ao mesmo tempo, tão gigante; trazem, como nos diz Lacerda (2010), um pouco da *privacidade da miniatura*, do cotidiano, ofertando-nos *conselhos*, conforme nos dizia Benjamin (1994) sobre a narrativa, não como verdades ou caminhos a seguir, no entanto, como partilha de vidas e experiências singulares.

Ao abdicar da explicação e da categorização, intento aprender, pensar e transformar meu próprio olhar sobre a escola e sobre a alfabetização no relacionar-me com o que têm a oferecer as falas de quem as produz e vive... Por que não pensar o educativo, a alfabetização fora das normativas da literatura hegemônica, tão pautada na técnica, na crítica, na ação, nos métodos?

Enquanto *espaçotempo* de encontros, compartilhadas e exposição, o FALE reclama pelo reconhecimento do vivido e do experienciado como nutriente formativo. Tal golpe vislumbra a possibilidade de afastamento do totalitarismo das ações e currículos de formação impostos de cima para baixo, arbitrária e inflexivelmente. Igualmente, reclama por uma política formativa que não transforme x outro em sujeito inanimadx, meramente passivx, receptáculo vazio, destituídx de vida, história, experiência. Os sujeitos que o compõem, por meio de suas narrativas, ativam a potência do encontro e dão a ver, quiçá, um cotidiano que sobrevive às imposições políticas, da ANA à Provinha Brasil³¹, da desvalorização do magistério aos atentados contra a educação pública³².

³¹ ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) e Provinha Brasil são exames externos aplicados na alfabetização e no 2º ano do Ensino Fundamental, respectivamente, com uma perspectiva classificatória e quantitativa, no intuito de “medir” habilidades consideradas fundamentais no processo de aprendizagem das crianças. Ambas as provas desconsideram as singularidades locais, num país de extensões continentais como o Brasil, bem como as especificidades de diferentes escolas (rurais, indígenas, urbanas etc.). De acordo com o próprio site do INEP (<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>), a *Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras*. Uma das problemáticas desse tipo de avaliação é que, ao investir no *investigar habilidades desenvolvidas*, acaba por reforçar o repetir o conteúdo em detrimento do refletir sobre o mundo e o conhecimento. Assim, muitas vezes, faz da sala de aula lugar de “treino” para a prova, uma vez que seus resultados são utilizados para estabelecer ranques entre as escolas, os quais condicionam o pagamento de 14º salários, de bonificação às escolas, entre outras questões. Logo, fica claro tratar-se de uma política que preza pelo individualismo e pela competição, em vez da solidariedade e da colaboração; uma concepção que reduz o *educacional ao campo estritamente técnico-pedagógico*. (ESTEBAN, 2012, 578).

³² Infelizmente, muitos podem ser os exemplos conjurados aqui. A situação de calamidade em que se encontram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, abandonados pelo governo do estado, com muitos professores com salários atrasados e sem insumos básicos para seu mínimo funcionamento em pleno 2017 é apenas um pequeno exemplo de um projeto político que demonstra desprezo e aversão ao público.

Trata-se de um modo outro de compreender e viver a formação, pautando-a em princípios que vão ao encontro do desejo da tessitura de um mundo outro, de relações outras, orientado pelas ideias de colaboração, solidariedade, horizontalidade e amizade; uma formação pensada fora da tônica mercadológica do produzir, reproduzir, consumir... Uma proposição que corrói, portanto, as engrenagens mais tilintantes da subjetividade capitalística.

Por ser – ou ao menos buscar ser em sua complexidade – uma ação que interrompe o habitual e o esperado, o FALE corrobora o pensamento enquanto forma de indisciplina (LARROSA, 2014b). Uma indisciplina desconstrutiva, derridiana, aquela que obedece desobedecendo, porque não é subversão, mas ação, afirmação! Desloca um milímetro, um centímetro, um decímetro, porque sabe que o movimento e a transformação são, como o oxigênio, necessárias à vida e à fragilidade humanas.

Por tudo isso e por nada disso, sim, vale a pena o mergulho no FALE, deixar-me guiar por suas trilhas, embalar-me por sua cadência. Aonde podem me levar as narrativas compartilhadas aí? Como saber de um caminho sem antes trilhá-lo, ainda que já tenha começado? E que metodologia, então, se não interessa, aqui, uma Metodologia maiusculamente prescritiva? É possível uma metodologia singular, em minúscula? Com que ancoragens? Quiçá valha a pena deitar a atenção sobre estas questões, pensar com elas, a partir delas; movimento ao qual me desafio no capítulo seguinte.

3. Sobre presença, atenção e experiência (algumas considerações teórico-metodológicas)

A provocação por uma metodologia outra, sensível às relações humanas e ao corpo a corpo entre sujeitos, atenta ao que se passa, ao que sucede, ao que atravessa as relações cotidianas me excita... Porque tem a ver com os princípios com os quais e a partir dos quais vejo e compreendo o mundo, com os léxicos e gramáticas que compõem a minha própria narrativa sobre mundo, vida e pesquisa. Tem a ver com o modo como penso, como sinto, como me questiono e me ponho diante dele, como o vejo e nele me vejo, pois uma pesquisa educativa deflagra uma implicação do próprio sujeito no ato de investigar, a tal ponto que é, também, um processo de transformação de si, no qual x investigadorx se põe em questão, conforme nos provoca a pensar Kohan (2015), no diálogo com Masschelein e Simmons (2013).

Do ponto de vista de uma pesquisa com narrativas, pensar a ação investigativa também como atenção (ao que acontece no cotidiano e consigo mesmox), alicerçado na ideia de *cuidado de si* foucaultiana (FOUCAULT, 2006a), abre possibilidades de escapar às querelas e disputas por lugar de verdade, por hegemonia de um modo de fazer como “o mais horizontal”, “o mais dialógico”, “o mais decolonial”, “o mais rigoroso” ou seja lá qual título se queira reclamar. Trata-se de perspectivas. E falar de perspectivas é importante, sobretudo se apostamos e acreditamos na possibilidade de diferentes posicionamentos, ideias e existências habitarem o mesmo mundo de modo singular, apostando na multiplicidade e na pluralidade: diferenças e copresenças.

No entanto, é importante salientar, mais uma vez, que o reconhecimento da ecologia de modos de pensar, ser, existir e se relacionar no mundo e com o mundo, tal qual nos ensina a ideia de uma *ecologia de saberes*, de Boaventura de Souza Santos (2010), não é sinônimo de relativismo. A pluralidade de perspectivas e o reconhecimento de cada uma delas enquanto tal não deixa de lado o compromisso com o inegociável reconhecimento da singularidade e da diferença como marcas de existência no mundo, com uma irrefutável negativa à polícia da mesmidade, da imposição de um modelo sem rosto nem nome que busca cativar, regular, dominar,

docilizar, colonizar, civilizar, enfim, “educar” x outro (inclusive nas relações investigativas).

Se é verdade que existem múltiplas possibilidades de perspectivar o mundo, também é verdade que nem todas elas são sensíveis ao sofrimento do outro, à sua experiência de alteridade, à sua voz e à sua presença (MÉLICH, 2006). E, do lugar epistemológico, ético, estético, pessoal e político no qual e do qual me relaciono com x outro, do lugar em que busco me desafiar a pensar o mundo e como nos dis-pomos neste mundo, do lugar de estudante negro que, por muitos anos, foi privado do contato com referências positivas sobre sua ancestralidade e história, a incapacidade de se afetar mediante o horror, a dor, a derrota, a destruição, a morte, a fome, a violência, a desigualdade e toda a sorte de eventos, ações e processos contra existências, contra x outro “estranhx”, “estrangeirx”, não me tocam, não me chamam. Porque também sou outro, não cabem a neutralidade que pode se traduzir em indiferença nem a objetividade que pode se traduzir em silenciamento.

Que educação e que pesquisa a partir de um ponto de vista onde neutralidade e objetividade são constitutivas das relações humanas, em um mundo onde a escravidão é suportada como “meio necessário” ao reestabelecimento dos mercados³³? Uma educação/ pesquisa conformista, obediente, subserviente, indiferente? Não! Educar, provoca Skliar (2017), tem a ver com sentir com x outro, padecer, alegrar-se, comover-se. Neutralidade e objetividade são apenas dois elementos de uma determinada perspectiva; não são parte incontestada de uma narrativa única e verdadeira. Importa mais a educação *que vem*, para usar a ideia do *que vem* agambeniana - como aquilo que insere uma pausa no *estar sendo* e abre o mundo em outros possíveis. Educação *que vem* como uma educação que seja, ela mesma, rebeldia, desobediência, inquietação. Educar para transgredir (hooks, 2013). Em outras palavras: educação como possibilidade de (se) indignar, de eriçar até os últimos pelos do corpo, de suar até a última gota de suor, de entoar até o último agudo

³³ Em 2017, por meio da Reforma Trabalhista (Lei 13.467), o governo ilegítimo de Michel Temer flexibilizou as normas que estabeleciam e puniam o trabalho escravo, facilitando, de acordo com especialistas e movimentos sociais, a escravidão. Após desgaste político e muita pressão social, o governo voltou atrás neste ponto, embora a Reforma Trabalhista tenha saído vitoriosa, para a felicidade do “mercado” (leia-se empresas, as quais foram as maiores beneficiadas pelas mudanças).

possível num grito que é luta política pela democracia, pensada como a possibilidade de que x outro possa ler a si mesmo, escutar-se, expressar-se com sua voz, mostrar-se com seu rosto, sua face, e não através da fala ou do poder de fala de outrem. Que x outro se afirme como potência contra as normativas e imposições que negam sua existência e história!

E seguir afirmando a educação como ato político, transgressor, no sentido da radical assunção de que não se trata de dar a voz, mas de ouvi-la, tomá-la, assumi-la (SKLIAR, 2017), é imprescindível... Ora, trata-se de uma coerência ética e político-investigativo-metodológica com um posicionamento no mundo que compreende x outro como alguém que tem algo a dizer, a ensinar, como tantas vezes têm nos ensinado, em diferentes áreas e campos do conhecimento. Todxs e qualquer umx são alguém que, porque vivem, têm história, trajetória, têm o que dizer, criam e inventam modos de existência. Rancière (2011) nos ajuda neste sentido, pois nos provoca a pensar o processo de assunção de si e dx outro enquanto potência afirmativa como um movimento descolonial sobre o ser e o pensar, o viver e o fazer: um ato educativo desembrutecedor que escapa à necessidade de ratificação de supostas desigualdades intelectuais. Isto é: perceber a si e a outrem como sujeitos de fala, história, pensamento, saber é um ato afirmativo ética e politicamente comprometido com a experiência da alteridade³⁴.

Em outras palavras, a *igualdade das inteligências*, a assunção de que todxs e qualquer umx é sujeito pensante, potente é o ponto de partida e não de chegada (RANCIÈRE, 2011). É a partir dela que pensamos, nesta perspectiva, nossas relações e, por que não, nossas ações (inclusive de pesquisa!). Igualdade não como apagamento das diferenças, mas como reconhecimento de que cada sujeito qualquer

³⁴ Sublinho que a ideia de uma educação dialógica, em Paulo Freire, me ajuda a pensar questões que a pedagogia das diferenças (SKLIAR, 2003; 2017) me coloca. Não penso tratar-se de uma incoerência teórica ou fragilidade epistemológica. A despeito da crítica sobre a tendência freireana a uma hierarquização entre um estado de “curiosidade ingênua” e outro de “curiosidade epistemológica” - o que poderia denotar uma certa dose de racismo epistemológico (GUILIANO, 2018) - ou da necessidade de uma educação na direção de um “pensar certo” – crítica com a qual compactuo, pelo caráter dicotômico e hierarquizante entre modos diferentes de pensar que esta ideia inspira –, penso que as reflexões freireanas abrem possibilidades para colocar em xeque uma forma de pensar o educativo que nega sua dimensão conversacional, política e social, seu caráter transformativo, discursivo.

é uma força no mundo! Dessa forma, reconhecer a igualdade (para além da questão intelectual) como condição e não como objetivo significa pensá-la a partir da singularidade e da diferença, pensá-la como marca de presença inexatamente igual, como expressão de uma existência única no mundo, de alteridade, a qual, como todas as outras, traz consigo a potência do fazer-se diferente em relação a si mesma, de aprender, de ensinar, de amar, de mudar de ideia ou opinião, de se afetar e afetar. Se há algum sentido em pensar em uma ideia de igualdade é justamente a ideia de que ela só se torna possível como diferença, como singularidade. Talvez a problemática da relação esteja na nossa dificuldade de nos relacionarmos com x outro, com a nossa tentativa vã de controlá-lx, de defini-lx à medida que foge às definições, ao controle.

Nesse cenário, pensar uma metodologia outra vai ao encontro da compreensão da alteridade como a expressão afirmativa de um *self*, da necessidade menos de explicação, de definição, mas de atenção. Quiçá fazer pesquisa tenha a ver, a partir desse lugar onde esta tese busca momentaneamente se ancorar, com prestar atenção. **Uma metodologia da atenção e não da definição**, o que nos demanda rever nossas próprias palavras e verdades, nossas próprias crenças e linguagens, de se abrir aos acontecimentos, achados, silêncios e assombros que a experiência da pesquisa promove, no movimento de tentar experienciar uma *pesquisa-experiência* (FERNANDES, 2011):

(...) a *pesquisa-experiência* provoca o pesquisador a instituir uma atitude problematizadora com seu próprio percurso, com sua prática, com as escolhas teóricas e metodológicas que faz e com aquilo que pensa, sabe e inventa sobre seu objeto de pesquisa. Uma prática investigativa que só acontece na medida em que transforma a relação que temos com a verdade e o pensamento. Exige uma abertura para o novo, para o risco, para deixar-se tomar por aquilo que vem ao seu encontro e sobre o qual não pode esperar, nem pedir garantias, fidelidade, clareza e segurança. A *pesquisa-experiência* tem algo de aventura, de incerteza, de bons e maus momentos. (p. 123, grifos da autora).

Para mim, há muitas possibilidades e perspectivas teórico-metodológicas que abrem horizontes para o exercício/vivência de uma *pesquisa-experiência*. Modos plurais que têm a ver ética, estética e politicamente com x pesquisadorx que se aventura em seus campos e marés.

Sendo formado em um grupo de pesquisa (GPPF) que tem como opção teórico-político-epistemológica os *estudos com os cotidianos* (GARCIA, 2003; OLIVEIRA; ALVES, 2008), faço também esta opção. Entre tantas outras possíveis, a assunção de tal perspectiva se dá também pelo fato de ser professor da escola básica, o que eticamente me implica com os estudos e pesquisas com os cotidianos pela defesa de que **a escola básica é espaço de produção de saberes, de invenção, e que x professorx que aí atua é autorx/sujeito de sua prática** (ALVES; 2008; SAMPAIO, 2008).

No entanto, o que compreendo por estudos com os cotidianos? O que implica pesquisar com os cotidianos? Em que medida tal opção me ajuda a dialogar com as narrativas docentes partilhadas/ produzidas no FALE/ UNIRIO?

3.1 Pesquisas e estudos com os cotidianos: uma possibilidade de investigar narrativamente o educativo

La comprensión de sí es narrativa de un extremo a outro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Es así como nos hacemos lectores de nuestra propia vida³⁵.

- Paul Ricouer, 1991.

As ideias de pesquisa e escrita de uma pesquisa até aqui desenvolvidas, alicerçadas na ideia de pesquisa-experiência, com inspiração no pensamento foucaultiano, cobram um modo de estar e fazer investigação eticamente comprometido com a experiência da alteridade, com (a busca de) uma relação descolonial, uma conversação entre sujeitos afirmadxs em sua potencialidade.

Na década de 1990, no Brasil, no diálogo com a sociologia do cotidiano (PAIS, 2008), com a crítica à ciência moderna (SANTOS, 2010), com a teoria da complexidade (MORIN, 1996), entre outras teorias, epistemologias e áreas do

³⁵ Tradução livre: *A compreensão de si é narrativa de um extremo a outro. Compreender-se é apropriar-se da própria vida. No entanto, compreender esta história é fazer o relato dela, conduzidos pelos relatos, tanto históricos como fictícios, que compreendemos e amamos. É assim que nos fazemos leitores de nossa própria vida.*

conhecimento (literatura, física quântica, química, filosofia etc.), Regina Leite Garcia e Nilda Alves, professoras pesquisadoras então vinculadas à universidade, dão vida ao movimento hoje reconhecido como campo dos estudos e pesquisas com os cotidianos³⁶.

O princípio primordial desta perspectiva é a de que os cotidianos escolares são *espaçotempos* privilegiados de produção e renovação de saberes pedagógicos, *espaçotempos* de invenção, criação, partilhas, lugar de e para pensar com x outro, conversar, colocar em questão nossas verdades, perceber o que sozinhs talvez não pudessemos perceber ou pensar. Assim, a aposta inalienável nos sujeitos cotidianos como autorxs dos processos vividos, na escola como lugar de invenção (ALVES, 2008)! Uma resposta, portanto, aos nossos modos aprendidos e apreendidos de pensar a pesquisa e a formação no contexto da escola e com seus sujeitos, bem como a relação desta com o conhecimento e com a universidade (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011): trata-se de conversar, de aprender e ensinar, de compartilhar e pôr em movimento saberes e práticas, experiências e ideias!

Dessa maneira, os estudos com os cotidianos nascem da ação e inquietação de professoras na busca por **uma** alternativa a modos hegemônicos e colonizadores de pensar, pesquisar e produzir conhecimento sobre a escola e sobre histórias da escola; modos que, historicamente, sublinham suas faltas, suas carências e invisibilizam suas potências (SAMPAIO, 2010). Assim, os estudos e pesquisas com os cotidianos põem em xeque a concepção moderna de ciência, pautada nas ideias de objetividade, controle, generalização e universalidade (NAJMANOVICH, 2008). Tal crítica, entre outras nuances, se dirige ao fato de que (a ciência moderna, ou uma determinada concepção/ perspectiva de ciência moderna) crê poder explicar o mundo a partir das suas partes, cuja soma equivaleria ao todo.

³⁶ Há uma vasta literatura produzida sobre a temática, além de pesquisas de mestrado e doutorado, em diferentes instituições e estados brasileiros, declaradamente “cotidianistas” (em especial nos Programas de Pós-graduação em Educação da UNIRIO, UERJ, UERJ-FFP, UFF, UFES e UNICAMP). Algumas referências importantes na área: Alves e Oliveira (2008), Garcia (2003), Garcia e Oliveira (2014) e Oliveira e Sgarbi (2008).

Enquanto campo³⁷, os estudos com os cotidianos (como uma miríade de outras possibilidades e perspectivas teóricas metodológicas³⁸) perfilam um estilo plural e transversal de pesquisa, nômade, flexível. Lançam-se contra o *fluxo natural das coisas* (RANCIÈRE, 2011), duvidam do óbvio, refutam o aparente, convidam a despraticar as normas. Esfumam os limites entre epistemologia e metodologia, bebem em várias fontes, como já mencionado: física quântica, química nuclear, biologia contemporânea, sociologia, filosofia, artes... Dialogam com concepções outras de sujeito e de conhecimento. Investem na descolonialidade do ser, do saber e do pensar (MIGNOLO, 2010), na potencialização das redes (de sujeitos e saberes) como *espaçostempos* de produção de emancipação (SAMPAIO; RIBEIRO, 2014) e na escola como lugar praticado de reinvenção e indagação das verdades tão bem construídas como únicas.

O que está em jogo, como provocação constante do grupo de pesquisa, o GPPF, é uma metodologia, uma pesquisa-formação que quer habitar o fora dos dogmas da pesquisa, uma ação investigativa que abre mão dos "procedimentos" pensados para garantir o (ilusório) controle ou dos "instrumentos" que visam quantificar, generalizar, igualar. Talvez se trate menos de explicar ou analisar dados, de categorizar as falas de sujeitos interlocutores da pesquisa, de inseri-las em quadros descritivos ou em conceitos-chave, nesta perspectiva. Trata-se, isso sim, de pensar com os sujeitos, escutá-los, ouvir suas narrações, pensar a partir e com elxs, com toda a imprevisibilidade, incomensurabilidade, inventividade e contingência que a pesquisa pode revelar. Trata-se de apostar na igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2011) – a existência de voz em todxs e qualquer umx -, na nossa impossibilidade de pensar pelx outro, de falar por elx, de construir uma narrativa sobre elx sem que sua voz

³⁷ Interessante pensar, aqui, na metáfora do campo: o que é um campo? Ele limita ou abre possibilidades de modos plurais de ser, estar e caminhar dentro de um universo flexível de conversações, contatos e partilhas possíveis? Há um único modo de estar e se colocar num campo?

³⁸ Pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), pesquisa formativa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), pesquisa-experiência (FERNANDES, 2011), conversa como metodologia de pesquisa (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018), entre tantas outras formas possíveis de ser, estar e caminhar na pesquisa.

esteja presente, de construir uma narrativa do cotidiano sem a presença pulsante do próprio cotidiano.

Assim, está-se em questão uma (epistemo-metodologia de) pesquisa que traz consigo, sim, a aparência de quem a realiza, sua face, seu rosto. Uma metodologia, por conseguinte, fora da Metodologia com letra maiúscula, ou, em outras palavras, uma metodologia na qual, se há um método, que não se converta em método geral; se há um caminho, que não se converta em caminho geral; que não anteceda o percurso, mas que vá sendo desenhada e experimentada ao sabor e ao saber da pesquisa – uma metodologia minúscula e em minúscula, feita no próprio caminhar, em linhas abertas.

* * *

Linhas abertas

Tiago Ribeiro

Atônito assisto... ao mundo.
As descobertas me obliteram para o raso.
Nado, nado, nado -
Largas braçadas a cortar muralhas de água:
quero alcançar o vazio de que o profundo é feito.

O vazio me agiganta a despeito da obliteração
porque nele cabem muitas coisas –
como no fundo.
Então tento fugir ao raso...
E na fuga inventar tantas coisas outras a habitarem meus vazios.
Mas não é fácil!

Tento!
No raso pequenezas do mundo boiam.
Nado!
Com arestas, vértices e ângulos querem esquadrihar meus vazios;
fazê-los linhas fechadas. Prefiguradas.
Insisto.

As linhas fechadas predizem e inventam possibilidades de profundo...
E preenchem os vazios apagando-os.
Compilam o absurdo e o improvável necessários à abertura em páginas cerradas.
Sumariam-nos.
Fujo!

Minha fuga advém menos de minha fraqueza:
 é a insistência pela utopia.
 É movimento sinuoso e tênue na inércia.
 Brusco e tranquilo:
 os paradoxos me salvam porque são linhas abertas –
 e linhas abertas me atraem porque não sabemos aonde vão dar.
 Nem eu.
 Mas sigo o caminho –
 Qual?

As linhas fechadas são velhos quadros:
 imagens amareladas, histórias repetidas, verdades naturalizadas.
 As linhas abertas são promessas de outras memórias de futuro:
 imagens por se fazer, histórias por se viver, verdades por se inventar.
 De linhas abertas são feitos os vazios –
 e vazios preenchem o profundo –
 e eu.

Nas linhas abertas, a escrita da história, o mundo a desenhar, caminhos a trilhar.
 Nas linhas abertas, a incompletude do humano, o inesgotamento do aprender,
 a imprevisibilidade do viver...
 Busca de novas perguntas, invenção de outras indagações....
 Criação... para que não se seja para sempre o que se é:
 Linhas abertas...
 Para nunca sempre.

Para nunca sempre... Os estudos com os cotidianos defendem a metodologia como um elemento criativo que não antecede a investigação, mas com ela caminha, redesenhando-se e reinventando-se ao longo do processo. Metodologia como elemento criativo e investigativo e formativo e e e! Quiçá tenha mais a ver com ideias como coerência, atenção, responsabilidade, ética e escuta do que com objetividade, neutralidade e generalização, ao menos quando a filosofia da diferença e a pedagogia das diferenças são interlocutoras privilegiadas.

Como nos ensinam tais interlocuções, se tecemos nossas vidas, os próprios cotidianos vividos de forma narrativa (RICOUER, 2010), atravessadxs pelas múltiplas redes de sujeitos, saberes, experiências que tecemos (ALVES, 2008), então narrar tem a ver com o múltiplo, o fugaz, o transitório, o singular, o pessoal, o complexo, o caótico que nos constituem. Tem a ver com construir significados e identidades,

atribuir sentidos ao mundo e seus signos, tecendo os sentidos de nossas vidas, tal qual nos chama a atenção Ricoeur (1991), na epígrafe deste item.

Dessa maneira, pesquisar com os cotidianos, seja *pedindo licença* (FERRAÇO, 2003) para adentrar no campo de pesquisa, seja *erigindo todos os sentidos e bebendo em diferentes fontes e/ou* ainda tentando *literaturizar as ciências* (ALVES, 2008), no desafio de enxergar as potencialidades do cotidiano tecido por sexs sujeitos através de narrativas, imagens etc. por elxs produzidas, nos provoca e desafia a investigar, a prestar atenção no que podem nos dar a ver/saber/estranhar as narrativas como fontes de ensinamentos/ conselhos (BENJAMIN, 1994) de modos singulares de ser e estar no mundo, de se colocar na relação, de viver experiências como acontecimentos singulares, pessoais e irrepetíveis.

Nesse sentido, se pensamos em uma metodologia que vai sendo esculpida no desenvolvimento mesmo da pesquisa, ao longo de seu acontecer e caminhar, então estamos falando também de uma metodologia singular. Metodologias que não se repetem nem se podem copiar; vivem-se, como experiência.

E uma pesquisa com os cotidianos reclama por uma metodologia da singularidade, algo como pessoalmente irrepetível, por isso apenas retrospectivo: como saber de antemão os movimentos e passos experimentados, percorridos? Investigar com os cotidianos é da ordem da experiência. Se aceitamos que a experiência é aquilo que passa, que atravessa e modifica o sujeito (LARROSA, 2011), então a experiência da pesquisa também tem a ver com o acontecer, a travessia, a transformação. Aqui ressoa, insisto em sublinhar mais uma vez, um modo de viver e estar na pesquisa que se relaciona com a educação, a investigação e o próprio sujeito. Dizendo em outras palavras, **investigar a experiência educativa, na perspectiva dos estudos com os cotidianos, implica em pensar a educação, a pesquisa e a si mesmxx a partir da presença, da atenção, da inquietação do pensamento.**

Desta forma, uma investigação com os cotidianos está orientada por perguntas e não por respostas, porque pesquisar é (...) *entre outras coisas, uma determinada arte de fazer perguntas* (LARROSA, 2014a, p. 159). E que perguntas senão as próprias, as que tocam, que fazem sentido, que dão a pensar e a pensar-se, as que podem, quiçá, se converter em experiência?

Sendo movimento, fluxo, impossibilidade de fixação, a experiência demanda por um investigar não dogmático. Talvez um pesquisar que escape, escorrega, não se deixa resumir; avizinjado do pensamento, da escuta, do assombro, da indagação, que desbota os cânones investigativos e bagunça as linhas que desenham e definem modelos, roteiros e regras. Um pesquisar que compõe seu discurso com as minúcias, gestos, movimentos, reticências, vacuidades, pormenores, sinais que vai encontrando, criando, colecionando, aqui e acolá. Pela característica escorregadia, arisca e indomável daquilo sobre o que suas investigações se debruçava (os cotidianos das escolas, a vida, a história viva e vivida pelos sujeitos praticantes dos cotidianos), abdica da ideia de rigor tal qual é pensado pela ciência positivista e a concepção clássica de fazer investigação. Aposta em uma forma outra de se portar na pesquisa, mais aberta às idiossincrasias do pesquisar, aos detalhes, sinais e intuição de investigadorx, ao contingente, ou seja, aposta em um *rigor flexível* (GINZBURG, 1989).

Ao aproximar rigor e flexibilidade, modificando aquele pela qualidade do que é flexível, isto é, do que é capaz de dobrar-se, arquear-se, mover-se, Ginzburg, em minha leitura, tira do rigor positivista sua força, sua “substância”, sublinhando um caminhar, um movimentar-se que é deslocamento, invenção, sensibilidade, atenção, possibilidade de reconfiguração do caminho e revisão dos passos. No lugar da exatidão, da retidão, da precisão, a abertura, o incerto, o possível, o contingente – e toda a pluralidade e multiplicidade que implica –, transformando o rigor já em outra coisa (ou ampliando nosso modo de compreender a própria ideia de rigor).

Ao dialogar com a ideia de *rigor flexível* de Ginzburg (1989), os estudos com os cotidianos lançam uma provocação que afronta o pensamento em sua radicalidade, salientando que a singularidade e a flexibilidade de uma ação investigativa não a furtam de uma série de preocupações em torno do pesquisar: compromisso, responsabilidade, coerência, responsividade, presença, escuta, conversa.

Sendo assim, de que opções lançar mão para uma pesquisa que tem como foco a experiência vivida por docentes e os gestos oferecidos em suas salas de aula e por elxs narrados no FALE? De que maneira exercitar uma escuta atenta, um olhar sensível, de modo que nossas crenças, ideias e certezas provisórias não esbocem de antemão o quadro de “resultado” para a pesquisa? Como ouvir e aprender com as

narrativas docentes sem querer impor-lhes nossas próprias palavras? É possível? Como fazer conversarem as narrativas e nossos interesses de pesquisa sem, no entanto, fazer daquelas a ilustração destes? É possível uma pesquisa que conviva com a incerteza, a contingência e a multiplicidade? Uma pesquisa que assuma, como compromissos éticos e políticos, a escuta e a atenção? Como encarar e pensar essas perguntas senão através do exercício – sempre desafiante, sempre contingente – do próprio investigar?

Se a linguagem do educativo é narrativa (SKLIAR, 2017), se é através da narração que compomos e atribuímos sentidos à nossa vida, identidade e mundo, que outro modo de pesquisar a educação senão narrativamente, mormente no que diz respeito ao vivo, ao fugaz, ao cotidiano que pulsa aí?

3.2 Investigar narrativamente com os cotidianos: sobre narrativas de narrativas de narrativas

Quais as possibilidades de não se tratar esses registros como um testemunho fiel do momento de contato, marcado pela ilusão da presença, mas como trabalho de invenção e tradução, que pluraliza comunicando e comunica pluralizando?
- Shaula Sampaio, 2008.

No campo das pesquisas e estudos com os cotidianos, compreendemos que viver o educativo é mergulhar num oceano de gestos, trajetórias, narrativas. Histórias pessoais e coletivas que se tecem na tensão, no confronto, na conversação e no encontro entre sujeitos singularxs e distintxs. Localizar-se aí, nesse entrelaçado caótico de fios e percursos, é também o ensaio de um caminho próprio. Inexiste uma maneira única de se colocar no campo, de viver ou pensar o pedagógico, a relação com o outro no espaço educativo; a caminhada tem de ser inventada, sentida, experimentada – errática e errante – na construção de um caminho.

E um caminho, quaisquer caminhos, se faz com pegadas, passos, presenças, percursos singulares. Um caminho é uma forma de habitar, de pôr-se a caminho, de mover-se numa trajetória que é irrepitível. Não sei... morre uma centelha, apaga-se uma vida toda vez que se lança sobre alguém, como imperativo, a frase: “vai por aqui!”, porque caminhar é um convite, não uma imposição. Pesquisar é um convite, não uma imposição.

Certa vez nos disse o poeta que o caminho se faz ao andar, que não há caminho senão caminhar. E como caminhar, insisto, compreendamos a trajetória que cada umx faz singularmente com as tantas e tantas trajetórias outras que lhes atravessam – pessoas outras, com seus mundos e modos de habitá-los tão singulares. Como caminhar compreendamos o experimentar as nuances do caminho, suas rugosidades, suas imperfeições, sua autoridade sobre nós, isto é, o modo como o próprio caminho também vai desenhando, em alguma medida, nosso caminhar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) numa trajetória que é, ao mesmo tempo que singular, coletiva, ou melhor, relacional, porque não existe eu sem x outro. Sim, aproximamo-nos e nos distanciamos nesse movimento sempre contingente de ser eu e ser outro, porque os caminhos são irrepetíveis, tecemô-los habitadxs e feitxs por muitas vozes, presenças, encontros, mas tecemô-los com o nosso rosto, nossa assinatura, nossa maneira única de existir e habitar o mundo, de fazer deste caminho trilhado algo nosso, pessoal, insisto em repetir.

Parece-me, nesse sentido, que o papel que se coloca a quem investiga narrativamente a experiência ou o fenômeno educativo, na perspectiva dos estudos com os cotidianos, não é dissecar a narrativa, como um legista faz com o corpo cadavérico, esmiuçando e analisando cada parte sua, cada unidade semântica e sintática como se fossem células e tecidos. Tampouco é, tal qual o paleontólogo, perscrutar suas profundezas para encontrar aí restos e resquícios escondidos, incógnitas a serem reveladas, numa busca por uma essência desejada. Talvez, o fazer de tal investigadorx tenha mais a ver com o tentar enxergar a narrativa enquanto tal, grávida de possíveis sentidos que é; trata-se de deixá-la falar, fazer-se voz na pesquisa. Aprender com ela, escutar suas ressonâncias, perceber suas tonalidades, pensar com elas, deixar que se façam presença, que forcem a pensar, que nos engravidem e engravidem nosso olhar com sentidos outros: nos deem conselhos. Que provocações as narrativas nos endereçam?

Todavia, os estudos com os cotidianos nos fazem uma admoestação (OLIVEIRA, GERALDI, 2010): uma narrativa não está, jamais, colada com a verdade, porque esta não está dada, senão há de ser construída na própria narração. Tampouco está a narrativa de mãos dadas com a mentira; antes, tem a ver com a invenção, com a abertura de uma vida, com o exercício de narrar-se e constituir-se na

narração. E o que não existe é uma possibilidade de vir a ser; em outras palavras, é a possibilidade de que, do mundo e dos textos e histórias que recebemos, façamos outra coisa, criemos outros sentidos, despindo-nos do peso da tradição, do “assim são as coisas”. Quando um docente narra o vivido, para além da verdade (se é que existe uma), o interessante é o potencial criativo e criador dos gestos e acontecimentos narrados, isto porque a narrativa não tem a ver com nenhum produto acabado a ser compartilhado, mas com **um processo de formação de si com x outro** que é dado a ler, partilhado, publicizado. Um processo que é, também, construção narrativa de si, conforme nos ensina a teoria narrativa de Paul Ricoeur:

(...) aquello que llamamos *sujeto* nunca está dado desde el principio. O, si está dado, corre el riesgo de verse reducido al yo narcisista, egoísta y avaro, del cual justamente nos puede librar la literatura. Ahora bien, lo que perdemos por el lado del narcisismo, lo ganamos por el lado de la *identidad narrativa*. En lugar del yo atrapado por *sí mismo*, nace un sí mismo instruido por los símbolos culturales, en cuya primera fila están los relatos recibidos de la tradición literaria. Son ellos quienes nos confieren una unidad no sustancial sino narrativa³⁹. (RICOEUR, 2009, p.55, grifos do autor).

Ao compreendermos o sujeito (que é sempre inacabado) como autor que está sempre se (re)inventando, construindo sua narrativa singular e particular, sua vida à medida e com os símbolos e textos que o próprio mundo e os demais lhe ofertam, impõem-se a nós uma maneira outra de viver o investigativo como construção de sentidos, ética e esteticamente urdidos pelos fios e redes tecidas narrativamente; sentidos que não estão dados de antemão nem perfilam uma verdade, uma essência ou uma identidade, posto que esta vai sempre se forjando na ação/relação⁴⁰, através

³⁹ (...) aquilo que chamamos de ‘sujeito’ nunca está dado desde o princípio. Ou, se está dado, corre o risco de se ver reduzido ao eu narcisista, egoísta e avaro, do qual justamente nos pode livrar a literatura. Ora, o que perdemos pelo lado do narcisismo, ganhamos pelo lado da ‘identidade narrativa’. No lugar do eu capturado pelo ‘si mesmo’, nasce um si mesmo instruído pelos símbolos culturais, em cuja primeira fila estão os relatos recebidos da tradição literária. São eles quem nos conferem uma unidade não substancial, mas narrativa. (RICOEUR, 2009, p. 55, grifos do autor).

⁴⁰ Importante notar que ação e relação não deixam de lado a narrativa. Como Paul Ricoeur (2009; 2010) nos chama a atenção, a vida se torna vida humana através da narrativa, do relato, das histórias que ouvimos e contamos, desde os contos de fada até as lendas urbanas e/ou histórias de família, por exemplo. Assim, uma vida vivida é uma vida relatada, narrada, de modo que não há ação e relação fora da narração.

das histórias construídas sobre si e sobre outxs e o mundo (daí se tratar de uma “construção narrativa de si”). Impõem-se um modo de pesquisar que é estar ali, ao lado, juntx, presente... Acompanhar, receber (por vezes compor) e interpretar os textos do cotidiano (relações, falas, silêncios, gestos etc.).

Desta forma, realizar uma pesquisa com os cotidianos, narrativamente, é desafiar-se a criar uma narração. Trata-se de uma narrativa de narrativa de narrativa. Narrativas. Narrações. Sim e repito: não tem a ver com a verdade, porque a partir de um enfoque narrativo não cabe a imposição/ suposição de uma verdade, de uma interpretação única e universalizante, mas pluralizam-se os sentidos e leituras dentro dos possíveis das múltiplas perspectivas. Viver é narrar, e narrar é viver, como alerta Paul Ricoeur (2009; 2010). Assim, nossa trajetória de vida é, também, a composição de uma narrativa em aberto (bem como nossas ações investigativas), sempre em construção; um fazer-se contínuo e cambiante. Narrar é dar-se a ler, ainda quando nossas narrativas não têm a nós mesmxs como personagens da trama compartilhada.

Ao trazer para a cena da pesquisa narrativas produzidas durante os encontros do FALE, estou ciente de que estas (as narrativas) são grávidas de gestos imaginativos, de criação a partir do vivido. Isto porque não se pode narrar uma experiência vivida, descrever o momento exato em que a ponta da faca encosta na pele, em que os lábios se encontram pela primeira vez, em que as palavras que finalizam um relacionamento são ouvidas, em que se diz sim... Impossível narrar a dor singular e desconhecida da perda da mãe ou da pessoa amada, a realização de um sonho que sequer sabíamos que tínhamos... ou a brutalidade com que o mundo nos rasga em centenas de pedaços ao nos darmos conta do significado do que vem a ser um mundo neoliberal ou, ainda, quando o ódio ax outro vira bandeira nacionalista.

Ora, a experiência é inenarrável! O vivido singularmente no cotidiano da escola é inenarrável... E isto porque é único, irrepitível, inventivo, movediço. Tudo o que podemos é deixá-los ressoar, ferir, arder. Narramos as sensações, sentidos, sem sentidos, ardências, pensamentos, afetos, desafetos e outras sortes de sentimentos que a experiência nos desperta – e isto é a narrativa!

Apesar de não negar a força das relações de poder que se estabelecem, se espriam e se ratificam também por meio dos regimes discursivos, conforme nos

alertou Foucault (2006b), as narrativas são também possibilidade de criação; são uma dimensão da própria reinvenção da escola, dando a ver processos micropolíticos, clandestinos e pequenos que se tecem, todos os dias, no interior das instituições escolares. Narrativas outras, outros modos de dar a ver o educativo... Eis o desafio de uma pesquisa com os cotidianos (LACERDA, 2010)! Por isso, pesquisar narrativamente com os cotidianos em educação buscando histórias refugadas, negadas, silenciadas, invisibilizadas é um gesto político e, principalmente, ético, sempre quando compreendemos ética como a capacidade de se comover com a dor dx outro, com sua existência (MÉLICH, 2006). Uma dor que também é minha: a indiferença e a violência histórica, a subalternização, o silenciamento; enquadrar em “seu devido lugar” esse “povo” indolente, de cor, nordestino, pobre (pensamento que é o metal da moeda da meritocracia, forjada com a transformação e assunção dx outro como desvio, desigual, inferior).

Nesse sentido, trazer algumas das narrativas produzidas no FALE que me dão a pensar, que me provocam e me deslocam por compartilharem gestos e experiências de suspensão da escola, indagação desta lógica mercadológica, linear e cronológica do ensinar oficial, é uma tentativa de ouvir e me relacionar com algumas dessas histórias, narrativas de escolas outras existentes dentro das escolas. Uma tentativa de prestar atenção, afetar-me, pensar, tentar compor uma narrativa própria sobre isso que vivo e que compreendo como o educativo – e tudo o que ele arrasta, como um rio leito abaixo: dores, choros, lágrimas, promessas, sorrisos, conquistas, amizades etc.

Importante lembrar, ainda, que as narrativas trazidas aqui já são narrativas de narrativas, são fruto da transcrição do que foi falado oralmente. E transcrição de narrativa é já outra coisa que não a narrativa mesma, assim como a narrativa não é a experiência. Nenhuma língua pode ser transcrita senão através de um ato de tradução e traição (SAMPAIO, 2008). Pausas, silenciamentos, vírgulas, reticências, expressões, olhares e movimentos corporais escapam à transcrição da narrativa oral. Não se pode apreendê-la, de modo que trabalhar com transcrição é lidar com uma instância narrativa outra, um modo de se aproximar infielmente da narrativa, tentando, no entanto, guardar-lhe uma fidelidade impossível (haveria alguma fidelidade possível nesta aproximação?).

E porque se perde o instante mesmo da enunciação, da fala (porque não se pode repeti-lo), a transcrição é um golpe de criação sobre o que foi dito; um modo infidedigno, incauto e talvez impuro de tentar grafar o dito em palavras, pausas e respirações conhecidas, possíveis de serem, talvez, recuperadas... Porque a escrita não é a transcrição da fala, como nos quisera fazer crer (ZACCUR, 2011). No entanto, toda narrativa, inclusive a oral, tem algo de irrecuperável na sua própria criação. Deste modo, às transcrições também lhes escapam sinais, configurações de mão, expressões faciais, respirações... Tampouco as gravações ou filmagens podem reproduzir as narrativas; há nelas uma instantaneidade própria do presente ao qual pertencem, e o presente é esse algo inapreensível, inalcançável, irrepetível e irrecuperável do acontecer da narrativa: por mais que possamos gravá-la, transcrevê-la, lê-la, o movimento de voltar a ela é já voltar a algo outro, porque nesse retornar a ela também a recriamos, construímos novos sentidos, estamos em outro tempo, com outros atravessamentos, contextos, conversas, já nos tornamos narrativamente outros (BÁRCENA; MÈLICH, 2014)... A dimensão acontecimental da narrativa é inapreensível, como todo acontecimento, pela sua propriedade de ser no presente, aqui e agora (talvez por isso a crítica de Walter Benjamin (1994) à derrocada da narrativa, isto é, à cada vez menor possibilidade de contato, relação aqui e agora, presentes, em que partilharmos sobre o vivido).

Nesse sentido, mergulhar nas narrativas, no mar de transcrições de relatos tão repletos de gestos e experiências é ir em busca (entendida aqui como criação, construção) do que de antemão não se sabe bem o que é. O desejo, o interesse movimenta a ação investigativa. Desejo do encontro com x outro, com a sua palavra, com a sua mirada, com a sua história, com o que tem para contar e nos ensinar.

Ao mergulhar nas narrativas de docentes que compartilharam, ao longo de sete anos, saberes e fazeres, gestos e acontecimentos no FALE, revelando-nos um pouco da privacidade dos cotidianos de suas salas de aula (LACERDA, 2010), intento construir algum sentido pessoal e narrativo, alguma narração que dê a ver a maneira como os gestos e relatos em questão me atravessam, me afetam, me invitam a pensar, me (trans)formaram e (trans)formam.

Em outras palavras, trato de compartilhar meu percurso formativo e investigativo narrativamente, porque a narrativa é tanto o “fenômeno” pesquisado

quanto o “método” de investigação, conforme nos falam Clandinin e Connelly (2015); é verdade, mas é também um gênero investigativo, o modo de dizer e dar a ler um percurso de investigação. Desta forma, **nesta pesquisa, inspirado pelos estudos com os cotidianos, entendo triplamente a narrativa: como fenômeno, como metodologia e como gênero discursivo privilegiado para partilha/composição da investigação.**

Mitsi Pinheiro de Lacerda (2015), comparando o pesquisar narrativamente ao trabalho de garimpeiros, fala melhor do que eu poderia acerca do fazer investigativo nessa modalidade:

(...) [Eles] adentram um campo à busca de preciosidades; a princípio, desconhecem onde encontrá-las, mas, junto a esta ignorância, mantêm uma de suas poucas certezas: a de que estas preciosidades existem. Seu caminho não é prescrito, pois que suas trajetórias se delineiam em virtude da sinalização posta pelo faiscar dos achados. (p. 50).

“Pesquisadorxs narrativxs com os cotidianos” temos também nossas certezas. A principal delas é a que nos aponta Lacerda: o cotidiano guarda preciosidades que merecem ser conhecidas, narradas, compartilhadas, publicizadas. Assim, busco nas narrativas o que reluz, faísca, salta aos olhos, aos meus olhos, porém o faiscar não é uma propriedade da narrativa em si, mas uma acontecer que se dá no contato com ela, no indagá-la e buscar ouvir o que tem a dizer e a aconselhar. Em outras palavras, suas preciosidades são também criação de sentido! Ao me debruçar sobre as narrativas do FALE, não tenho nenhuma sorte de categoria na qual incluir os relatos nem com a qual analisá-los. Mais do que o que dizem, interessa o que impedem de seguir dizendo, pensando, acreditando. Importa menos o que fazem as narrativas, mas o que fazem conosco e o que fazemos com aquilo que elas fazem conosco.

Entretanto, sabemos que ver não é da ordem pura da fisiologia nem da física. Não vemos com os olhos, mas através dele, munidos de crenças, ideias, culturas, preconceitos. Vemos com sentidos e corpos inteiros. Precisamos compreender para ver, nos lembra Von Foerster (1996), por meio de suas pesquisas sobre visão e conhecimento. O físico nos alerta que a visão é um processo de atribuição e construção de sentidos a partir dos repertórios que já possuímos. Assim, não vemos tudo nas narrativas (jamais poderíamos fazê-lo). O que vemos, o que conseguimos

ver, tem a ver com nossas histórias, trajetórias, com as marcas que nos atravessam e as que deixamos (RICOUER, 2009).

Posto isto, preciso eleger que narrativas trazer, à medida em que inexiste a possibilidade de trazer todas, tampouco neutralidade na escolha. São mais de duas mil páginas de transcrições, centenas de narrativas de diferentes sujeitos compartilhando um pouco de suas vidas. As que faíscam, para mim, são as que, de alguma maneira, se entrelaçam ao caminho que venho trilhando, que conversam com as histórias vividas até aqui, apostam e dão a pensar acerca de uma alfabetização com sentido, sem cartilha, que atravessam, em alguma medida, este percurso formativo que narro no desenvolvimento mesmo desta investigação (e que se entrelaça a ela): ser professor de estudantes surdxs, ser professor alfabetizador de crianças ouvintes, descobrir-me negro no percurso do doutorado, professor e pesquisador negro, filho de nordestinxs retirantes analfabetxs, de classe popular, ter vivido tantos e tantos anos na favela... Uma miríada de “identidades” – cambiantes, móveis, inacabadas – que me atravessam e me compõem.

Ainda assim, resultaria esta busca em um infinito de narrativas de setenta (70) docentes⁴¹ diferentes. Tendo isso em vista e a especificidade da presente ação investigativa, optei por trabalhar apenas com as narrativas de docentes que passaram pelo FALE ligadxs à escola básica. Reduzindo ainda mais este universo de docentes, dxs trinta (30) professores em questão, elegi, para a presente tese, trabalhar com os relatos daquelxs que assumiram ao menos duas vezes este papel de narrar a prática nos encontros, ou seja, com os relatos de oito (8) docentes.

Uma vez tendo a lista de docentes definida, entrei em contato com todxs, através de e-mail e telefone, a fim de atualizar a autorização para que pudesse conversar com suas narrativas em minha tese. E explicitiei a pesquisa, firmando o compromisso de que a tese não seria entregue, em sua versão final, antes da leitura de todxs e de serem levadas em conta suas contra-palavras em relação à minha narração/ leitura dos acontecimentos e experiências trazidas para o texto. No entanto,

⁴¹ Como consta no quadro I e já foi anteriormente mencionado no texto, no total apresentaram-se 20 docentes vinculadxs à universidade e 30 docentes vinculadxs à escola básica, ao longo de 40 encontros do FALE/UNIRIO.

não houve pedidos de modificações da presente versão, por parte dxs professorxs com cujas narrativas conversei.

Após este processo, cheguei ao universo de oito docentes, já que umx dxs 9 professorxs narradorxs participantxs do FALE o fez na qualidade de coordenadorx pedagógicx, motivo pelo qual optei por não trabalhar com suas narrativas. Apresento xs oito professorxs à medida que suas narrativas também aparecerem no texto, uma vez que estão atravessadas pelas histórias e trajetórias de quem as conta. Elas próprias, as narrativas, falam de uma autoria, de uma marca pessoal, biográfica dos sujeitos narradores (PASSEGGI, 2016).

Docente	Encontros do FALE em que participou	Total de encontros
Ana Paula Venâncio	I, IX, XVII, XVIII, XXV, XXX e XXXV	7
Margarida dos Santos Costa	V, VI, XXIV, XXVII e XXIX	5
Luciana Alves	X, XI, XIX e XXI	4
Carla Bronzeado	XX e XXIII	2
Denise Tardan	XVI e XXVI	2
Erika Vargas	XXVIII e XXXI	2
José Ricardo Santiago	VII e XVII	2
Kátia Ferreira	XVI e XXVI	2

Quadro 2: Docentes narradorxs companheirxs na/da pesquisa.

No mergulho nas transcrições, ao passo que vou lendo mais e mais narrativas partilhadas no FALE e, juntamente com elas, as conversas tecidas após as apresentações (quando da troca de experiências entre participantes), uma questão principal vai ganhando forma, pois é repetida amiúde, em diferentes encontros, por diferentes participantes: “Como começar?”, “Como trabalhar desde o início sem cartilha?”, “O que fazer antes de os alunos lerem e escreverem?”... Perguntas que nos apontam para a necessidade de seguir pensando e conversando sobre o alfabetizar e seus sentidos... Que pistas e provocações nos fazem os gestos e experiências narradas no FALE?

As narrativas seguintes, as histórias e relatos trazidos, anteriormente ou a partir de agora, transportam muito de sentidos e afetos que atravessam meu percurso de

formação, de investigação-formação, de descoberta. Tenho, cada vez mais, me dado conta de que reconhecer-se negro é uma descoberta. E as narrativas trazidas a seguir pululam cenas e acontecimentos que me forçam a pensar a partir da descoberta/assunção de minha negritude, de minha ancestralidade, de ter sido, por tantos anos, estudante negro, favelado e filho de analfabetos em uma escola pública. O que é? O que pode ser isso? Aprender a ler e a escrever precisa ser um *espaçotempo* de ratificação de tais relações e experiências? Um *espaçotempo* de silenciamento, obediência e repetição? O que nos dizem as narrativas de professorxs alfabetizadorxs da escola pública que apostam na partilha e narrativa de suas práticas como um ato ético e político, ínfimo, mínimo, mas que espicha um pouco mais o mundo, porque o povoa com histórias outras, de potência, de afirmação?

4. ALFABETIZAÇÃO: SOBRE LER O MUNDO E ESCREVER INSCREVENDO-SE, COM A PRÓPRIA VOZ

Em resposta à provocação que a leitura das narrativas partilhadas no FALE me fazem, detenho-me, tento ouvir as vozes e ecos que as falas docentes imprimem, aproximar-me do que me estão sinalizando, apontando, sugerindo, ensinando, forçando a pensar com seus relatos. Por isso, inicio pela pergunta sobre o “como começar” a alfabetizar, uma questão inquieta e incômoda em praticamente todos os encontros em que os oito docentes “companheirxs” na pesquisa estiveram presentes narrando suas práticas. No entanto, essa pergunta me transporta à indagação sobre outro início: como apresentar as narrativas? São elas ilustrações do que defendo? Servem para “comprovar” as tessituras e ponderações da pesquisa?

Penso, alicerçado nas provocações que me fazem os estudos com os cotidianos, como já sublinhei, que as narrativas não representam nada, não são provedoras de nenhum tipo de categoria nem de “eixos comuns” de sentidos em torno dos quais agrupá-las, como já mencionado anteriormente. E não representam porque são: **são** narrações de *uma* vida; **são** dimensão constitutiva de um processo de construção narrativa de si, com universos semânticos, lexicais e gestuais próprios e singulares; **são** textos para serem lidos, interpretados, indagados, inter-relacionados, na construção de uma narrativa outra (a nossa, de qualquer umx), não sobre os relatos que nos são ofertados nem o que há por detrás deles, mas, insisto: sobre aquilo que eles fazem conosco, como mexem conosco, como nos atravessam e dão a pensar, como nos fazem vibrar; **são** grávidas de histórias, conhecimentos, saberes, afetos...

Sendo assim, busco uma estética de apresentação que possa, de alguma maneira, mostrar as narrativas enquanto textos autorais; textos grávidos de sentidos e saberes, marcas de vidas e trajetórias que, através do narrar, atingem outras vidas, às vezes inclusive em sua decomposição e recomposição. Narrativas que atravessam, cortam, apresentam outros caminhos e histórias, outros modos e possibilidades de pensar e pensar-se, de educar e educar-se, de alfabetizar e alfabetizar-se. São portadoras de uma voz própria que se junta à minha voz nessa composição narrativa a partir de outras narrações, apontando sempre para outros fios que não consigo captar, fiar, desfilar. Às vezes, vozes dissonantes, discordantes, mas próprias de sujeitos vivos, encarnados.

No intento de trazer esses cortes para o texto, desnudando alguns de meus limites, encaro as narrativas como pausas também na minha escrita, respiros na minha narração, composições de uma trama polifônica que se aproxima e distancia, se entretetece e se desfia. Sempre há outros fios, outras questões e outros possíveis que nos escapam, problemáticas que não enfrentamos ou não enxergamos, dado que na composição de um texto sempre há, também, um pouco da biografia de quem o compõe (DERRIDA, 2003): nossas leituras, tanto quanto nós, são parciais.

Em outras palavras: uma leitura – seja de literatura, do mundo, da própria vida ou dos “dados” de uma pesquisa – nunca se esgota, e a perspectiva adotada pelo investigador, nos ensina Nietzsche (2011), é sempre singular, de forma que seguirão existindo, infinitamente, outras possibilidades de interpretação de um mesmo texto. As interpretações, leituras, compreensões e pensamentos compartilhados nesta pesquisa são, portanto, meus; datados e situados em um *espaçotempo* singularmente pessoal (embora compartilhado com outros).

4.1 Alfabetização, interrupção do “assim” e experiência nas diferenças

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado, como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.

Paulo Freire - 1993

Retorno à pergunta pelo como começar, a qual se fez presente, conforme mencionado anteriormente, em diferentes encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) da UNIRIO, chegando a ser tema de dois deles: XXII e XXIII, ocorridos em maio e junho de 2009, respectivamente, cujos títulos foram: “Alfabetização sem cartilha? Por onde começar?” e “Alfabetização sem cartilha? Por onde começar? – a conversa continua”. Diferentes professorxs narraram suas práticas em sala de aula tendo esta questão como foco de suas narrativas. Em um desses encontros, duas professoras a narrarem suas práticas foram Ana Paula Venâncio – professora, mulher, negra, atuante no movimento negro e comprometida com a construção de uma alfabetização antirracista que afirme as diferenças, as

singularidades e possa ser lugar de viver outras relações – e Margarida dos Santos, mulher, mãe e professora negra que tem me ensinado a apostar na potência do encontro com x outro para fazer do educativo *espaçotempo* de pluralização de destinos, isto é, *espaçotempo* de viver relações éticas de alteridade. Mas nem sempre foi assim... Isto porque, se o mundo parece não parar de produzir e reproduzir desigualdades cujo ônus quer fazer recair sobre a escola, culpabilizando-a por não resolver os abismos que ele mesmo cava, nós também repetimos e naturalizamos o vivido, agimos e atuamos tendo como referência nossos repertórios e histórias, inclusive nossas experiências como alunxs (SOUZA, 2006).

Ser professora é um processo de construção, com certeza. Por que é um processo de construção? Porque, quando eu iniciei, quando era criança, eu tinha um desejo. A escola era o desejo... E depois esse desejo de escola se transformou em algo muito ruim; eu não queria ir, mas permaneceu lá. Depois que terminei minha vida escolar e fui fazer o Normal, fui trabalhar em escola, eu percebi que eu repetia aquilo com os alunos, o que me faziam lá atrás: a ordem, a repetição. Na escola particular eu colocava as crianças umas atrás das outras, eu mandava copiar sem saber o porquê, eu mandava cumprir o programa sem discutir. Estou reproduzindo aquilo que aprendi na vida, na minha formação e até mesmo na escola Normal, porque não teve muita mudança. (Ana Paula Venâncio, I FALE, 03/03/2007).

(...) Então a questão que queria trazer de volta aqui é que esse incômodo, a minha preocupação de catar, de desconfiar que crianças sabiam coisas sobre leitura e escrita, que elas... Não era verdade que elas não queriam nada, que nós precisávamos pensar... e tentar fazer o que nós ainda não sabíamos na prática com elas. Isso nem sempre foi assim. Nem sempre me preocupei com isso. Eu comecei quase 10 anos depois de formada com essa preocupação. Essa preocupação, ela vai nascendo do que vou observando nas escolas e dos encontros e diálogos que vou podendo tecer com pessoas que já pensavam diferente de mim e espaços onde eu tinha oportunidade de discutir teoricamente, e a prática que me incomodava, que começava a incomodar no contato com esses alunos. (Margarida dos Santos, V FALE, 07/07/2007).

Ana Paula e Margarida também são filhas das classes populares e trazem em suas histórias as marcas de uma sociedade racista, preconceituosa, desigual e que destina aos pobres e negrxs um futuro discursivo e materialmente construído e constituído pela falta, pela negação, pela subalternização e pela exploração. Suas histórias, nossas histórias, se repetem no cotidiano das escolas, nos corpos e vidas das crianças, dxs estudantes e nas relações que tecemos (e às vezes travamos, no sentido mais literal do verbo) com elxs. Relações, muitas vezes, nas quais x outro não

é vista em sua potencialidade, em sua alteridade irrepitível, em sua potência, em sua igualdade (RANCIÈRE, 2011), mas como um incapaz, alguém cujo destino já vem estampado e decidido pela cruzada de uma “realidade” imposta ou prevista: “É pobre, preto, favelado, vai querer mais o que?” – perguntam despididamente alguns.

Todavia, as narrativas de Ana Paula e Margarida me ensinam que nossas vidas e histórias também são textos que vamos compondo e, como todo texto, atravessamos outros textos, outras vidas e histórias; são polifônicas! Vão acontecendo no encontro, no estar juntos, no fazer e pensar coisas juntos. Inexiste – insisto e repito – eu sem o outro, de modo que a narração de nossos percursos formativos são também a narrativa de uma trajetória habitada e atravessada por pessoas, lugares, literaturas, livros, filmes, músicas, textos etc. que diferem e põem em xeque nossas paisagens mentais, ideias, crenças, valores. Sem esta tensão que viver **nas** diferenças nos impõe, não chegamos a ser quem somos, tampouco podemos diferir de nós mesmos e de outros de nós – é que isso de chegar a ser quem se é não é outra coisa senão busca.

Bom, e aí, como pode? Já ia me incomodando, mas eu não tinha um parceiro com quem conversar, com quem expor. Eu não tinha ninguém que me dissesse: “vamos pensar de outro jeito? Vamos trabalhar de outro jeito?”. As colegas com as quais eu trabalhava na escola particular e no CIEP eram professoras que também viveram o mesmo processo e aprenderam da mesma forma. Então, eu não tinha como desviar muito disso. Quando eu tive a minha primeira filha, entrei em um concurso de remoção e entrei para o Instituto de Educação e deixei o CIEP, que era muito longe da minha casa. Fui para o Instituto de Educação por uma questão de localidade. Chegando ao Instituto, eu encontrei um trabalho muito interessante na alfabetização e professoras muito interessantes também. Encontrei a professora Jacqueline, que tinha sido minha professora no adicional e já tinha mexido comigo antes do Instituto. E encontrei no Instituto a professora Margarida, que foi a primeira pessoa com quem tive contato direto e rápido. Ela trabalhava com alfabetização. Nós começamos a conversar no primeiro dia e foi me questionando e me fazendo cada pergunta... Eu ficava me perguntando por que ela fazia perguntas: “Mas por que você trabalha assim?”, “Você já trabalhou desse jeito?”, “Já trabalhou assim?”. No primeiro dia em que eu peguei a turma, ela começou a me perguntar, e eu fui ficando incomodada e aí eu fui encontrando outras pessoas que foram me [ajudando] a pensar. (Ana Paula Venâncio, I FALÉ, 2007).

(...) Especialmente no trabalho com esses alunos [estigmatizados pela escola como incapazes, repetentes, candidatos ao “fracasso escolar”]... Comecei o trabalho com esses alunos e, sobretudo, vou aprendendo com eles porque me desafiavam. Eu já era alfabetizadora há 10 anos e tinha um montão de crenças, especialmente as contribuições do construtivismo, da psicogênese da língua escrita. Então, no início da década de 90 [1990], [isso] me fez mudar muito o meu modo de

alfabetizar. Comecei a creditar que crianças possuíam saberes sim, crianças levantavam hipóteses sim, mas sobretudo os saberes... (...) Quando trabalhei com esses alunos, começaram a me perguntar sobre quais saberes. O que aconteceu comigo foi que levei para o trabalho com eles... ousei trabalhar ingenuamente tudo o que fazia com os meninos na classe de alfabetização. Ora, estava trabalhando com uma galera de 12, 13, 14, 15, 16, 17 anos, um grupo de alunos que estavam desacreditados e não conseguiam enxergar a escola como um lugar que os acolhesse e acreditasse nas suas capacidades. Foram estigmatizados durante muito tempo na turma especial. E aí ousei fazer isso. Quando resolvi fazer isso, foi assim: o caos retornou, a coisa se complicou, eles não queriam me ouvir, eles não queriam participar mais dos encontros, eles não queriam saber! E o problema que começava a se confirmar, no modo como olhava e trabalhava com essas crianças, o discurso das minhas colegas e meus em alguns momentos de que as crianças não queriam nada... Então, num dado momento, eu comecei [a me desafiar] muito instigada pela leitura de um livro de uma autora chamada Ana Luiza Smolka, em que ela convida a gente para um outro olhar em relação às práticas da leitura e escrita dentro da sala de aula. (Margarida dos Santos, V FALE, 07/07/2007).

Sim, as narrativas nos ensinam, me ensinam: *ser é sendo*; um horizonte sempre um pouco mais além cujo percurso não podemos fazer sem x outro, sem a presença incômoda e indigesta da alteridade radical, daqueles que destoam de nós em demasia, daqueles corpos com os quais não sabemos interagir, em relação aos quais não temos repertórios nem experiências prévias, que nos emudecem, põem em dúvida ou fazem ruir em pedaços nossas convicções: a formação não é algo solitário nem uma ação individual; tem um quê de pessoal, singular, único. Mas esta irrepetibilidade tem a ver com o modo como outras existências e presenças nos habitam, nos ferem, nos tombam, nos fazem aflorar angústias, inseguranças, desencontros, estranhamentos, dúvidas, desejos, inquietudes, potências, nos lembra Carlos Skliar (2017). O outro, todo tempo e o tempo todo, nos atravessa, nos sacoleja, nos joga contra nossos edifícios mais fortificados.

Nesse movimento, devimos outrxs, vamos em busca do que sequer sabemos o que é, nos (re)construímos nessa relação/tensão que a alteridade nos brinda. Trata-se de um processo também tecido entre amigxs, na amizade, nas perguntas que deslocam um pouco aqui e acolá, que implantam questionamentos, desconfortos. Amizade: este modo de se relacionar e querer bem que nos aproxima, sem que nossa singularidade, nossa marca pessoal, nosso pensar sejam relegados à abstenção, deixados de fora da conversação.

Ao potencializarmo-nos no encontro, podemos rever não apenas quem somos, porém nossas práticas e modos de viver e encarar o educativo. Tornamo-nos docentes outrxs. Daí a potência de pensar e praticar a formação não verticalmente, como imposição ou como obrigação, como dever ou exigência, mas, isso sim, como convite ao pensamento, ao estar juntxs, ao deslocamento de nossas ideias e verdades, a que possamos colocar na roda nossas vivências e experiências, aprender e ensinar no narrar e no escutar, ao ouvir e ver também a prática de outrxs docentes, seus sucessos e tropeços. Do que se trata o educativo senão disso, desse movimento do qual não saímos exatamente do modo como entramos, desse espaço onde podemos, no coletivo, ampliar modos de ver, saber, se emocionar, padecer, sentir... Conversar?

Carla Bronzeado, professora alfabetizadora da escola pública, militante de uma alfabetização sem cartilha, me provoca e ensina: não se trata de que nos formamos e nos tornamos outrxs somente na tensão/encontro com sujeitos que não somos nós. Na narrativa de Carla, pulsa o que Deleuze e Guattari (2010) intitulam de *personagens conceituais* (conceito que Nilda Alves (2010) leva para o campo dos estudos com os cotidianos para pensar a investigação-formação com os cotidianos). A ideia de personagens conceituais remete a dispositivos ou existências capazes de retirar de nós nossos portos seguros, balançar nossos alicerces, provocar revoluções milimétricas que, a despeito de seus golpes às vezes microscópicos, seguem fazendo com que as coisas já não sejam ou continuem da mesma forma.

Eu tive a sorte de fazer um curso pela prefeitura do Rio de Janeiro na minha escola, Rachel de Queiroz. Foi um curso com a professora Olga Guimarães, que é do CAp da UERJ. Ela me ensinou muita coisa. Foi aí que realmente eu comecei a aprender a trabalhar com textos. A minha insatisfação era muito grande. Então eu comecei a procurar mudanças. Nisso que eu comecei a procurar mudanças, como a Carmen falou, eu comecei a vir ao FALE e comecei a ler muitos livros. Eu acho que essa fala do Paulo Freire é bem representativa para mim e para muitos professores: “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.” (Carla Bronzeado, XX FALE UNIRIO, 26/09/2009)

Érika Vargas, também professora alfabetizadora comprometida com o processo de criação e de autoria das crianças, atuante na rede municipal de uma cidade do centro-sul fluminense, reforça, em sua narrativa produzida no FALE, assim como Ana Paula Venâncio, a ideia de que um personagem conceitual pode ser uma teoria, um texto, uma pessoa, um relato; é verdade, mas não apenas, uma vez que sua força

está em *manifestar territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do pensamento* (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 84): personagem conceitual é aquilo que abre nosso pensamento ao múltiplo, à diferença, convoca a pensar, mas não existe senão na relação que tecemos com o mundo, com x outro, com isto que, não sendo nós, também nos forma e transborda. É acontecendo, pensando.

Hoje eu alfabetizo de outro jeito porque eu fui encontrando colegas que foram me ajudando a pensar e a colocar aquelas minhas dúvidas para fora. Hoje eu tenho textos como referência da ação pedagógica. Hoje, a primeira coisa: nós temos uma relação de ir e vir, eu e meus alunos, eu e meus colegas, eu e a escola. Nós somos um coletivo e não mais individualizados. Eu faço parte de um coletivo que tem que pensar, que tem que agir, mas participando, socializando, dividindo saberes e o texto como referência da ação pedagógica; é uma coisa interessante porque ele vai evidenciando para mim que as crianças produzem textos e saberes muito interessantes. (Ana Paula Venâncio, I FALE, 2007).

Vamos falar um pouquinho do meu início? Eu já estou no meu 11º ano dentro de uma sala de aula, com alfabetização. Eu tenho certeza de que ainda estou engatinhando nesse processo, não sei tudo. Mas, assim, eu busco muito. Quando eu iniciei a minha primeira turma foi de C.A., quando me formei. No início, eu tinha muitas incertezas, muitas dúvidas de como fazer. Alfabetizei os meus primeiros alunos utilizando os métodos tradicionais, de silabação, fônicos, mas também não me sentia segura... Eu não dava condições aos meus alunos de terem autonomia. Então, eu também me questionava muito. E hoje, assim, o pró-letramento [programa de formação do governo federal para docentes alfabetizadores] me ajudou muito nessa questão de como ver os meus alunos, de como planejar as aulas. Hoje eu junto a teoria à prática. Eu não consigo mais ter uma prática onde eu não tenha estudo, onde eu não tenha alguma reflexão. Tem que juntar, né? Fazer esse encontro, esse elo da teoria com a prática. (Érika Vargas, XXXI FALE, 26/11/2011).

As narrativas descortinam movimentos transformativos docentes que miram, perseguem modos outros de ensinar e aprender a ler e a escrever. Modos comprometidos com a invenção, a autoria, a produção, a articulação com a vida, o mundo, o fazer e pensar coisas juntos. Poderíamos, frente a essas ponderações, seguir entendendo a alfabetização estritamente como a sequenciação de atividades visando à codificação de sons e decodificação de letras e palavras? Como formação de frases “fáceis” (do ponto de vista de quem ensina, claro), as quais vão ganhando “dificuldades” paulatina e insistentemente, numa perspectiva linear? Poderíamos seguir pensando a alfabetização apenas como uma técnica, uma tecnologia de escrita e leitura, sem a presença de “personagens conceituais” que provoquem a pensar e

pensar-se? Um momento de calar o corpo, silenciar a própria voz para “reproduzir” e “adquirir” conhecimentos? Processo individual, solitário, individualista?

Retorno à pergunta: se não é com letras soltas, palavras-chave, sílabas nem cópias, cobrimento de pontilhados, ligamento de pontos ou repetições mecânicas, como começar? E as vogais? Como se começa a ensinar a ler e a escrever a crianças que ainda não o sabem, principalmente quando se compreende que não se trata de um processo feito de passividade inerte nem de atividade solitária, senão de uma ação – e de um modo de prestar e compartilhar a atenção – que enxerga o outro em sua experiência de alteridade na diferença?

Perguntei para as crianças sobre o que gostariam de fazer. Entre as respostas, algumas disseram que gostariam de fazer dever e aprender a ler e escrever. Mas brincar foi a atividade mais citada. Continuei instigando e perguntando:

- De qual brincadeira?

- Pique-alto, pique-esconde, pique-banco, futebol, pique-cola e boneca. - disseram as crianças.

Foi feita uma votação para a escolha da brincadeira daquele dia e pedi que o aluno Juan registrasse em nosso bloção o nome da brincadeira, quando falou:

- Mas eu não sei escrever...

- Nós vamos te ajudar! Olha as letras do alfabeto! - disse Camilla.

Era o primeiro dia de aula com aquelas crianças. Para a maioria daqueles alunos e alunas, a escola não é lugar de brincar. Na sala de aula, a ansiedade para usar os cadernos, lápis e a borracha chega a gerar certa angústia se não são logo utilizados.

Juan foi surpreendido pela proposta da escrita. De certa forma, naquele momento, percebeu que a escrita iria exigir mais do que até aquele momento fizera. Porém se encorajou a escrever quando Camilla, aluna alfabetizada, disse: “Nós vamos te ajudar, olha as letras do alfabeto!”.

O alfabeto colocado junto ao quadro não se tornaria uma sequência de letras mortas, estando ali somente para enfeitar a sala. Era a ele que Juan deveria recorrer para escrever o nome da brincadeira. Camilla chama a atenção para as letras, solicita que as consulte para escrever o nome da brincadeira.

Juan, ao escrever, foi sendo ajudado pelas outras crianças, que informavam a letra, levantavam hipóteses de escrita, gritavam para ele uma letra, outros diziam que não era aquela; ou seja, um ambiente de muito barulho e troca de saberes. As dúvidas se tornavam discussões. Os alunos com “um pouco mais de conhecimento” sobre a língua ajudavam e formulavam hipóteses. Sem muita interferência da professora, a palavra pique-alto foi escrita no bloção. (Ana Paula Venâncio, XVII FALE, 09/05/2009).

Se a alfabetização não é um processo de passividade inerte, tampouco se trata de um processo estritamente “ativo” no qual a criança seria senhora, protagonista de seu próprio aprendizado. Sim, obviamente o aprender é de ordem pessoal, tem a ver com um caminho singularmente percorrido, mas qualquer protagonismo, em se

tratando do educativo, do pedagógico, é um protagonismo compartilhado, exercido no coletivo, com x outro! O aprender, como a vida, é feito de atividade e passividade; é social. O que está em jogo é uma **passividade disponível, aberta**: *Passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção* (LARROSA, 2014b, p. 25).

Dessa forma, ler e escrever têm a ver com o que nos apaixona, nos machuca, nos provoca, nos afasta ou nos desperta. Não tem a ver somente com uma função social ou com uma utilidade prática; tem a ver também com o que segue inexpresso até que explode, com o que irrompe e rasga: antes de sermos seres de ação, somos seres de paixão, de linguagem, de relação, embora sejam estas dimensões também presentes na ação. Desse modo, a passividade à qual faço referência é aquela que constitui a experiência, porque também ativa. Passividade com olhos e ouvidos atentos, sensíveis ao que acontece e nos acontece:

Comecei a perceber que eu tinha (...) de ouvir um pouco mais o que os alunos tinham a dizer. Aí, ingenuamente, eu comecei a fazer assim, a ir direto para os encontros e perguntar às crianças o que elas gostavam e sabiam fazer dentro das escolas. Eu não dizia que elas possuíam saberes? Não dizia que elas gostavam de fazer coisas nas escolas, e as escolas não valorizavam? A gente não tem um discurso de que devemos valorizar os saberes dos alunos, trabalhar com a realidade dos alunos? E a pergunta é assim: trabalhar com a realidade de quem, de qual aluno? Porque a Ana Luiza [Smolka], ela chamava atenção para o aspecto da diferença: não é um aluno? Não é de um aluno; é de todos os alunos. Não é o aluno específico, não é o aluno ideal. Então, comecei a ser cutucada por isso e comecei a prestar atenção... e caí na asneira de ir direto e fazer a pergunta. E olhavam para minha cara e, quando não olhavam, ficavam debochando e rindo entre eles. Achei – ajudada por um autor que vai convidar a gente a procurar pistas dos conhecimentos dos alunos –, mas não é o que está explícito; o explícito, evidente era o que realmente eles não queriam... O evidente estava lá, o que conseguia ver, os meus olhos me possibilitavam ver, o que meu entendimento me possibilitava. Então, ali eu comecei a tentar buscar pistas porque, na fala direta, esperando que as crianças me respondessem, não acontecia. E aí eu comecei a prestar atenção e fui descobrindo algumas coisas. (Margarida dos Santos, V FALE, 07/07/2007).

Então, mais uma vez: como começar se somos seres de atividade passiva e passividade ativa? Esse “como” no início da pergunta, embora possa em alguns contextos imprimir um sentido de “receita”, não delimita nem define um caminho único. Existem sempre mil e um modos de se lançar em um sendeiro, em uma trajetória; incontáveis formas de criar uma rota própria. E esta rota diz respeito à maneira como a construímos enquanto a vamos vivendo, compondo com outrxs nossas maneiras e

modos de ser, estar e fazer (LARROSA, 2018). Diz respeito não necessariamente a uma ação ou um modo de agir, mas a uma dis-posição, a uma ex-posição, a um jeito de mirar o outro em sua alteridade, nessa relação de e na diferença, como nos dá a pensar a narrativa anterior de Margarida.

Bem, e aí, como começa? A grande pergunta de hoje do FALE é: por onde começar? E aí eu inicio esta fala dizendo: tudo começa no olhar, na fala, na conversa, na escuta, nas impressões, no contato, no desejo, na curiosidade. E aí vai... Nesse contato, tudo começa na roda. Quando a gente inicia o ano, as crianças – elas me veem na escola – vêm, a maioria vem da educação infantil [da escola], elas me conhecem, já me viram; outras vêm de outras escolas, mas esse contato, esse primeiro contato, essa conversa entre eles, se olhar, se encostar, olhar para a professora... Quem é essa professora? Essa conversa de roda que a gente precisa ter. Então, começa assim: em uma conversa. E aí, o que sai da conversa? O que que sai dessa conversa? (Ana Paula Venâncio, XVII FALE, 09/05/2009).

Pensar os começos provocado pelas palavras de Ana Paula e Margarida me transporta à minha prática como professor de estudantes surdxs: sim, conforme Ana Paula mesma afirma, ***tudo começa no olhar, na fala, na conversa, na escuta, nas impressões, no contato, no desejo, na curiosidade.*** Começa no escutar e ser escutadx, ouvir falar e falar – seja com palavras, sinais, olhares –, narrar e narrar-se. Começar pondo-se à disposição, ao lado, oferecer escuta atenta, olhar sem manchar o outro, oferecer-lhe nossos códigos, línguas, sintaxes e gramáticas... e receber os seus.

Está em questão um modo de apresentar o mundo, colocá-lo sob atenção, compartilhá-lo e circundá-lo, submetendo-lhe à indagação, ao exame, à conversa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Porque, antes de mais nada, outra vez: ensinar é conversar, apontar, mostrar, fazer coisas juntxs (SKLIAR, 2017). Repetir, repetir, repetir – como diz o poeta – até ficar diferente.

Apostar no educativo enquanto conversação implica em um modo peculiar de se relacionar com o outro: o relacionar-se *com*, sem o pressuposto da desigualdade, da inferioridade, da necessidade de falar para ou pelx outro. Tal sorte de relação concretizada na conversação (na qual transmitir é cuidar e querer bem ax outro, ao mundo, um espaço de ação ética) transforma o próprio conversar em linguagem ética. Linguagem *na* qual o olhar x outro não x transforma em igual nem equivalente ou idênticx, mas semelhante na diferença (SKLIAR, 2014b), daí que a conversa é também espaço de tensão, de dissonância, de conflito, mas espaço democrático onde

pode circular a palavra, a voz própria. Talvez a diferença esteja no modo como - numa concepção de alfabetização avizinhada do sentido, do pensamento, marcada pela busca e aposta na autoria - nos relacionamos e vivemos o espaço da sala de aula, resignificando e reinventando as políticas de conhecimento, de linguagem etc.

Denise Tardan e Kátia Ferreira - amigas, professoras alfabetizadoras, pesquisadoras, mães e mulheres - narram sobre suas práticas partilhando uma experiência compartilhada entre suas duas turmas, compostas por estudantes de uma escola pública na Ilha do Governador a partir do filme *Anaconda*. Ainda, comentam sobre mudanças em seus modos de alfabetizar após a participação em coletivos docentes de estudo e pesquisa, além da realização de cursos de formação e a pós-graduação em Alfabetização de crianças das classes populares, oferecida pelo Grupalfa, na UFF. Revelam outras possibilidades de ver e fazer, para além daquilo que aprenderam nos bancos escolares. Revelam, também, que o espaço – ou modo como é vivido o espaço – da sala de aula não é o mesmo; transforma-se à medida que transformamos a nós mesmos e ao modo como o vivemos (LACERDA, 2015).

Não só a alfabetização como processo discursivo... Foi uma coisa que a gente descobriu na monografia, na nossa pesquisa, a gente fazia e não sabia. E a gente descobriu! Exatamente isso: os nossos, os textos que a gente trazia tinham o que dizer. E tinha sentido para eles [estudantes]. A gente, há um tempo atrás, tinha a preocupação, e a gente até coloca isso na monografia, em 2006. A gente fez isso: se vai falar da cobra, então o texto não pode ter o “BRA”, porque ainda não está na hora, entendeu? Então tem que ver o que vai num texto de pelo menos três frases só... E a alfabetização como processo discursivo é o oposto disso! Foi o que a gente começou a fazer! Trazia o texto, a gente elaborava, mas sem se preocupar com a palavra. Esse trabalho continua, né? Agora, em 2008, a gente fez o processo.... o projeto do “Mexa-se”, em que a gente fala sobre a questão do meio ambiente, principalmente sobre o lixo. A gente focou mais o lixo. (Denise Tardan, XVI FALE, 29/11/2008).

E isso está acabando aqui... Quer dizer: o quê que mudou? Como resignificar essa escola? Para nós, quais foram as mudanças? Nas relações sociais! É... a gente sentiu o grupo. Ainda mais a nossa escola que atende a crianças de comunidades: a gente trabalha com [crianças do] o Morro do Dendê, Parque Royal e Praia da Rosa, que são três comunidades bastante difíceis. E a gente começou a ver que a relação entre eles, conosco, começava a mudar. Quer dizer, a gente nem pontuou muito isso, mas a gente percebeu, nem foi uma coisa que a gente trouxe muito, mas percebemos... Essa coisa do estar junto, do ler junto, do descobrir, do conversar sobre o assunto. Quanto isso mudou as relações entre as crianças, quanto isso mudou a relação das crianças com a escola! Como... disse que a escola estava trazendo que era diferente, essa relação com o conhecimento. Que conhecimento é esse? O que aprender? O que trazer para essas crianças? E o próprio trabalho da leitura e da escrita? Como uma coisa discursiva, como uma

coisa que a criança se coloca sobre o que ela tem, sobre o que escrever, uma outra exposição, uma outra possibilidade. (Kátia Ferreira, XVI FALE, 29/11/2008).

As falas docentes nos advertem: porque da ordem do acontecimento, do contingente, educar/ alfabetizar como conversar tem seus riscos, principalmente se estamos acostumados a compreendê-lo (o educar) como dar forma a outro, em vez de um convite a que possa, no processo de narrar a si mesma e escrever seu próprio texto biográfico, devir outro de si. Aí esvaem-se o controle, a imagem do professor capaz de ensinar tudo a todos ao mesmo tempo, de reger os tempos de aprendizagem e os sentidos construídos a partir do que é conversado: mudam as relações sociais.

Frente a isso, há como começar senão olhando o outro enquanto sujeito legítimo, mirando-o nos olhos, ofertando-lhe nossa palavra e ouvindo sua voz? Que a escola seja, pois, o lugar onde vive a infância, enrobustecem-se o tremor e o fulgor e onde estão presentes a brincadeira e a solidariedade. Escola como *espaçotempo* de e para pensar, criar, exprimir-se, sentir, chorar, amar, brincar, doer, sofrer, padecer, viver, compartilhar, criar, inventar, experimentar a infância – a nossa, a das crianças, a da língua, a da poesia etc. – muito mais do que repetir e reproduzir. Porque sem espaço para a voz própria, para a expressão de si e para a construção de nosso próprio texto biográfico tampouco há lugar para autoria, para conhecer; e autoria como marca da existência no outro, com nossa presença singular e nossa voz, como também uma possibilidade para outro emocionar, como provoca a professora Luciana Alves.

Nós preparamos algumas fotos que mostram o nosso processo de aprender e então eu vou mostrando, e eles [crianças que foram junto com a professora para narrar suas experiências no FALE] também vão contando. Nós também temos uma sessão de experiências que fazem parte desse direito de aprender ciências durante o processo de alfabetização. Não tem um momento para ler e outro para escrever; essas coisas podem acontecer juntas! E experimentar o mundo, sentir, cheirar, ver, descobrir, recolher insetos compõem um brincar também: esse brincar que ensina, que acontece na vida das crianças, e a gente acaba desperdiçando quando não vê isso como uma via para conhecer. Um conhecer dentro de um outro emocionar. (Luciana Alves, XXI FALE, 28/11/2009).

Para a gente aprender qualquer coisa, a gente tem de começar com uma pergunta! Então, na nossa turma, nas nossas conversas, a pergunta é uma fonte importante de pesquisa. Primeiro a gente precisa de uma pergunta... Depois da pergunta, o que acontece? (...) depois da pergunta, começa a ver onde a gente pode descobrir respostas. Onde a gente pode descobrir formas, informações, conhecimentos para elaborar as respostas? A gente tem um compromisso primeiro com o ato de

perguntar. Quem não pergunta não investiga. E a escola já está saturada de respostas. (Luciana Alves, XXI FALE, 28/11/2009).

Então, *educar como conversação* (SKLIAR, 2017): perguntar, perguntar-se, este exercício de proximidade e distância, de encontro e desencontro, de consonância e discordância, de ir mais além de nós mesmos numa caminhada cujo ponto final não é o mais importante, senão o caminhar, o percurso, o experimentar cada passo como uma marca que deixamos e, ao mesmo tempo, se inscreve em nós, a inquietação do pensamento. Alfabetizar como pôr em movimento e em conversa palavras nossas e alheias, palavras e contra-palavras, mundos que existem e coabitam este nosso mundo, desde o começo, reconhecendo a igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2011). Dito de outro modo: **alfabetizar para além das letras, sílabas, palavras e frases, como um modo de ler não apenas os textos escritos e imagéticos das apostilas, cartilhas e livros didáticos, entretanto, enquanto leitura, escritura e interpretação do vivido, do mundo, espichamento de maneiras de sentir, pensar, experimentar!**

Em seu livro *A importância do ato de ler*, Paulo Freire (2008) insiste no não apartamento entre a escola e a vida. Segundo o autor, o processo de aprendizagem da língua escrita é mais, muito mais do que a possibilidade de grafar letras e palavras ou de sonorizá-las em uma dinâmica de leitura próxima – quando não restrita – à mera decodificação do código escrito. Ler é, antes de mais nada, nas palavras do educador e pensador brasileiro, ler o mundo, o que fomenta e enriquece a “leitura da palavra”: a *palavramundo*:

Quer dizer, se tem uma ideia ainda, se discutem algumas coisas, inclusive lá onde eu trabalho, sobre o que se deve ensinar na alfabetização. Eu aprendi que criança pequena tem de aprender coisas de criança pequena. Mas que coisas são essas de criança pequena? Isso foi uma coisa que eu aprendi lá atrás... E uma delas era que se deveria aprender com cartilhas. Criança tinha que aprender aquela frase pronta: “Ivo viu a uva. A vaca viu não sei o que”. Nem sei mais como são essas frases, mas eu trabalhei com elas! Quando eu comecei a trabalhar, eu ensinei com cartilha porque acreditava que criança só aprendia a escrever formando frases prontas.

Mas a partir do momento em que você vai estudando e refletindo sobre certas coisas – e criança fala muito... Às vezes fala coisas com as quais você se surpreende –. Se a gente for parar para pensar, a gente vê que se surpreende na maioria das vezes! Então, eu fui aprendendo que essas frases prontas não davam conta do quanto as crianças sabiam, conheciam, falavam, viam e discutiam. Elas vão nos desafiando a trabalhar numa perspectiva de que aquelas frases, aqueles textos pequenininhos, rimadinhos, formadinhos, sem lógica, na maioria das vezes

(porque a vaca não fala, mas na cartilha a vaca vê não sei o que, fala não sei o que lá)... Então, na maioria das vezes, são frases que não têm sentido. E a gente insiste que as crianças precisam ler aquilo para depois aprender outra coisa. Mas nesta perspectiva em que vimos trabalhando, a criança pode aprender o que ela quiser, aquilo que faz sentido para ela. Bem, eu nunca tinha trabalhado com insetos; esse projeto aconteceu na turma porque ocorreu um negócio que foi inesperado, como nós vamos ver, e eu fui trabalhar com eles, descobrir com eles. O projeto foi acontecendo e foi sendo pensado com as crianças. E aí, muitos dos conhecimentos produzidos nesse projeto – o Celso [professor do curso de pedagogia da UNIRIO que participou do projeto, visitando a turma para uma conversa sobre traças] está aqui e nós tivemos muitos outros convidados que foram lá na turma -, foram surpreendendo esses convidados: como as crianças aprendiam e sabiam coisas que só se aprende na universidade, estudando-se especificamente biologia ou entomologia? Por quê? Porque nós fomos estudar, pesquisar! (Ana Paula Venâncio, XXV FALE, 27/11/2010).

A narrativa de Ana Paula fala de estudo, pesquisa e busca como constitutivos do processo alfabetizador quando nos desafiamos a perceber a criança como outro legítimo (MELLO, 2009). Fala do movimento de partilhar a atenção e a mirada sobre um determinado tema, em torno de questões que têm a ver com o que toca, excita, faz tremer enquanto caminho possível para viver a alfabetização... Movimento que põe em indagação a ideia de que, para aprender (a ler e a escrever, neste caso), a criança precisa se desenvolver, passando por fases de desenvolvimento de modo linear e, consecutivamente, “aprendendo os conteúdos” em uma dada ordem de “dificuldade”. Se aprender é da ordem do singular, é algo de misterioso sobre o qual não temos controle (SKLIAR, 2017) – senão, às vezes, o desejo de controle, a ilusão de controle -, então ensinar tem a ver com colocar-se juntx, fazer, indagar, buscar, criar, conversar, entrar numa aventura cujos destinos não se pode prever, no qual perde o sentido a sacralização/ imposição de um caminho como único, universal, geral. Há muitos modos e maneiras (LARROSA, 2018) de ensinar – e de aprender, por que não?

As narrativas docentes trazidas até aqui não apontam para um método, mas para posturas, modos de se colocar na relação educativa, maneiras de ver e compreender x outro, a relação pedagógica, a escola. Por que a escola precisa se pautar no princípio da desigualdade das inteligências e na linearidade, como se todxs aprendessem da mesma forma, no mesmo ritmo? Por que a lógica da produção, da fábrica, do horário cronometrado e repartido precisa ser também a lógica da escola? Por que a pressuposição do não saber dx outro, esta marca tão vivaz de nossa

herança colonial racista? Por que a necessidade de umx mestrx explicadorx (RANCIÈRE, 2011) que amenize a suposta incapacidade dx outro, facilitando-lhe e apresentando-lhe temas e conhecimentos aos poucos?

Jacques Rancière denuncia ser x explicadorx quem necessita dx incapaz, e não o contrário. Explicar, na sintaxe de uma pedagogia da subalternidade – ou *embrutecedora*, no dizer do filósofo -, tem a ver com ratificar ax outro seu lugar de suposta inferioridade, doar-lhe um pouco do entendimento que não possui, corroborar sua incapacidade:

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar (RANCIÈRE, 2001, p. 24).

Todavia, as narrativas partilhadas no FALE falam de outros percursos singulares possíveis, outros modos de ser, estar e viver a alfabetização e o educativo. Falam de um processo de *aprenderensinar* que é também relacionar-se, conviver, discutir, experienciar a conversação ética e difícil que implica a relação na diferença. E o que alfabetizar tem a ver com isso?

Essas perguntas eu fazia primeiro para mim. O que escrever? Para quem escrever? A gente escreve qualquer coisa? Nós adultos escrevemos qualquer coisa? Nós lemos qualquer coisa? Nós não fazemos qualquer coisa! Então, por que que as crianças têm de fazer qualquer coisa? Para encher o caderno? É para cumprir aquele planejamento imenso que às vezes a escola... muitas vezes nem impõe, mas você acha que tem que fazer? Já parou... Você professora já parou para ouvir o que os alunos apontam? O que eles gostariam de aprender? Essa pergunta eu fiz. Logo que a gente chegou, em um outro dia, em uma outra atividade: o que vocês gostariam de aprender? Eles sabem muito bem: “A ler e escrever, ler e escrever!”. “Eu vim pra cá pra ler e escrever”. O discurso está na ponta da língua. Tem que aprender a ler e escrever! Mas, além disso, não tem mais nada para aprender? A gente só aprender a ler e escrever e acabou, tá bom? “Tem que botar” – eles falam – “o dever no caderno, tem que encher o caderno de dever senão... Não é escola, não é estudar”... Desconstruir isso (...) fazendo a criança... mostrando e tentando refletir junto com elas que essa conversa é uma atividade de escuta, de olhar, de falar e ser ouvido; de ouvir o outro falar, de pensar de questionar, de dizer, de discordar, de votar... Isso é uma atividade que leva tempo. Muitas vezes, naquele dia, não dá para colocar no caderno o dever... Isso é um tempo; e é um tempo para a gente também, porque eu levei muito tempo para compreender que

dever nem sempre é aquela coisa muito formatada que está lá no caderno... **Eu levei muito tempo para compreender que esse tempo é um tempo necessário. Esse tempo de conversar, de ouvir, de falar, de questionar, de ouvir o outro, de ouvir o teu aluno!** O que que o meu aluno gostaria de aprender? Sobre o que? E aí, nos primeiros dias de aula, a gente vai se conhecer. Então, tem atividade com o nome; a gente procura fazer atividades com o nome... (...) Então a gente trabalha com o nome, fazendo essa coisa de desenhar o nome e depois mostrar para o outro, contar a história do nome, procurar saber em casa como é que o responsável escolheu o seu nome... Fazer um amigo oculto! Eu entrego o desenho que eu fiz para aquele que acabei de conhecer, com as minhas impressões para você que eu acabei de conhecer agora. Vou fazer um desenho, com o meu nome, com o que eu tenho guardado, dentro de mim. (...). Então, são muitos sentimentos envolvidos, são muitas relações que vão sendo construídas, tecidas. (Ana Paula Venâncio, XVIII FALE, 20/06/2009).

As professoras nos falam do ensinar como exercício de escuta, de acolhida, de encontro. Talvez alfabetizar desde este lugar (ético, político e teórico) tenha a ver com desbotar as linhas tão bem traçadas do “assim” das coisas (sobretudo quando este significa a ratificação de relações de desigualdade e subalternização, silenciamento), tenha a ver com espichar os limites conhecidos, pluralizar nossas ideias sobre o mundo e sobre nós mesmxs. Mundos. Ler o mundo é compreender ser ele composto de mundos, com tudo o que pulsa e embeleza, tanto quanto com tudo o que machuca e faz doer, nos lembra Carlos Skliar e sua *Pedagogia das diferenças* (2017).

E em tempos de golpes, intervenções militares, eleições permeadas por ideias fascistas, tempos de tanta exploração, negação e subalternização disfarçadas de “democracia”, de direito e/ou de meritocracia, aludir e apostar numa alfabetização grávida de sentidos, pautada na conversação, no olhar no olho como exercício/encontro na diferença é uma possibilidade de ir contra o curso natural das coisas, indagar a ideia que temos acerca do processo do ensinar a ler e a escrever, o modo mesmo como enxergamos (manchando ou não) xs estudantes. Profanar. Desobedecer. Rebelar-se: Ouvir e falar sobre histórias apagadas e vidas silenciadas é também um ato de profanação, de desobediência, de rebeldia, porque faz do cotidiano da escola espaço de re-existência, de pluralização de destinos, de, insisto com Rancière (2011), *ir contra o curso natural das coisas*: poder ver x outro, sua alteridade, para além das manchas prévias... Seu rosto, sua face!

A princípio, quando a gente conta que uma turma com 25 ou 26 crianças do terceiro ano do ciclo de alfabetização que carregavam um histórico de fracasso, de estar no terceiro ano do ciclo de alfabetização com algumas já retidas e de não ter se apropriado da escrita como deveria - e justamente são a essas crianças que

a gente entrega uma câmera para fazer um filme, as pessoas dizem: “Como assim? Uma câmera na mão de uma criança, na mão de vinte e seis crianças? O que acontece? Não quebra, não destrói? Consegue gravar? Como é que é isso?” Então, desse desafio, que para alguns surge até como um absurdo, a gente vai desdobrando as possibilidades das crianças, de como elas pegam a câmera, de como elas exploram esse instrumento – não só o aparelho, mas também como instrumento de conhecimento. E as perguntas que surgem, as questões, tanto do domínio do instrumento como da própria imagem, de poder dobrar sobre si, dobrar sobre outros tempos... Agora, a gente começou esse trabalho no ano passado. Eu estava conversando com eles que eu vim aqui, falando do filme, e a gente consegue se ver desde fevereiro de 2008. É uma questão muito incrível. Você pode perceber como a criança – porque a gente pensa assim: o adulto ou a pessoa mais velha é que tem memória, a criança não. A criança é só do tempo imediato –. Mas a gente vai vendo as possibilidades das crianças de lembrar e de falar da sua experiência. Esse é um dos pontos importantes (...) **para trazer a criança não como o ser que não fala, aquela questão da infância, do infante como um ser sem fala. Mas ela fala e fala muito, e fala com propriedade e sabe o que acontece. Não é só paciente da ação pedagógica.** (Luciana Alves⁴², XI FALE, 17/05/08).

Esse apagaram [em referência à música Gentileza, de Marisa Monte] tem um monte de sujeitos, mas a gente não sabe quem e eu vi ali quando nós [docentes da escola] começávamos a falar daqueles meninos com 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, e 17 anos, alunos que nós dizíamos não ter mais jeito; nós tentamos tudo. Dizer que não têm mais jeito para um ser humano é algo complicado. Essa existência mutante que tem possibilidades e nós sabemos que tem. Se a gente não sabe fazer outra história, então, quem apagou? Apagaram tudo, diz a música. Por que apagaram? Por que as histórias dos nossos alunos são apagadas? (Margarida dos Santos, VI FALE, 25/08/2007).

Quem apagou e tem apagado o outro – estudante, docente, sujeito - nas relações, nos processos de escolha e discussão, nas proposições...? Margarida dos Santos, Ana Paula, já apresentadas na tese, e Luciana Alves, professora, mulher, negra e então atuante na rede pública de ensino da cidade de Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense, região esquecida e empobrecida do estado do Rio de Janeiro, nos provocam a seguir perguntando: Por que não a conversa como um ponto de partida, um início possível no qual podemos nos olhar, nos perceber e sentir sem apagar x outro e suas possibilidades? Pensar com x outro? Que outro?

Há espaço para essa modalidade de escuta e atenção quando do que se trata é de alfabetizar como uma técnica a ser seguida à risca, com etapas, conteúdos,

⁴² Luciana comenta sobre o projeto desenvolvido com os estudantes, no qual produziram, dirigiram, pensaram um vídeo como atividade da turma, coletivamente.

atividades e sequências previstas, delineadas? Que espaço sobra para a vida quando o educativo se converte em linha de produção? Que interferências a alfabetização, assim pensada e praticada, traz para as relações? É só uma questão espacial, de disposição de móveis e objetos, de um certo modo de lidar com o conhecimento? Ou também uma certa maneira de viver a relação, de lidar com a fala do outro, as múltiplas vozes, gestos e existências que compõem a escola, a sala de aula, como provoca Lacerda (no prelo)? Aprender a viver e a conviver?

As narrativas docentes trazidas até aqui falam de alfabetização, de uma educação e vida como um processo de ser sempre mais além de nós mesmos e de compreender o outro em sua existência, em sua experiência alteritária, como abertura do mundo, como possibilidade de criar, perceber, ler o ainda não imaginado: fazer germinar no pensamento a possibilidade de um mundo novo, aqui, agora, entre nós: transbordar afeto, arte, pensamento, conversação.

A produção do filme, as discussões, esse movimento de dobrar sobre a sua ação, ela gera uma outra consensualidade na sala de aula. Então as nossas ações vão seguir tanto uma outra ordenação como um outro emocionar, como o Maturana, um dos autores que a gente estuda, coloca. Então, a partir do filme a gente cria outros comportamentos consensuais que vão gerando outra forma de emocionar, de lidar com o outro. Se antes isso aqui era meu, só meu, “se você colocar a mão eu vou brigar”; agora não. A gente vai discutir como a gente vai abrir. Até mesmo a figura do diretor que é outra questão: que um filme tem UM diretor e, nesse caso, no nosso filme não. Quem está falando, está dirigindo... Ou câmera, diretor: tem essa mistura de lugares. Tem o diretor da escola. Então, todas essas questões vão se misturando para gerar uma outra forma de ação, uma outra articulação entre nós. Essa outra consensualidade vai se tornando mais forte ou a favor ou contra o que a escola propõe. Então, se a nossa proposta é o fazer coletivo, esse fazer coletivo vai nos guiar para uma outra ação. Então a gente não vai para o lugar do “você tem que ficar quieto, tem que prestar atenção, porque eu quero que você preste atenção”... Não. Todos nós vamos voltar esse nosso aparelho perceptivo e cognitivo para as nossas ações. E isso muda drasticamente o que a gente costuma viver na sala de aula. (Luciana Alves, XI FALE, 17/05/2008).

*E isso muda drasticamente o que a gente costuma viver na sala de aula... As vozes das professoras fazem ressoar a ideia de que, se há um ponto de partida, ele poderia ser a singularidade, a escuta e a atenção – àquilo que vivemos ou deixamos de viver e, assim, faz parte de quem somos. No entanto, ainda assim, se nossas histórias – o que nos toca, nos fere, nos emociona e nos dá algum sentido à existência – são esse ponto desde onde partimos, o destino do processo de *aprenderensinar* é*

um mistério ou, melhor ainda, uma construção e uma viagem que não se podem antever sem que já estejamos perfazendo-as, um acontecer:

Logo de início, a gente [conversa]: o que vocês querem brincar? O que a gente vai fazer hoje? Isso iniciando a aula, o ano, quando a gente chega. O que vocês gostariam de fazer? Como é que vocês gostariam que fosse a aula? O que vocês gostariam de falar? A gente vai se conhecer, vai se falar, vai se olhar, vai sorrir para o outro, vai ouvir. E aí a proposta era: escrever a brincadeira que eles gostariam de fazer naquele dia. E o Juan escreveu pique-auto desse jeito, isso foi no dia 16 de fevereiro, foi logo no início das aulas. Ele escreve desse jeito com a ajuda dos outros que estão lá gritando é assim! É com essa letra! É com aquela! E consulta o alfabeto e olha, e outro levanta, aponta e senta e grita. E assim, quer dizer, nessa semana, as aulas só iriam até a quinta-feira, porque depois viria o carnaval e, na segunda-feira, foi o ‘pique-auto’. Essa já foi uma atividade de aula! Se a gente for caracterizar a atividade, porque as pessoas gostam de que fale isso... Isso é o que? É uma atividade? É uma atividade, sim! Porque a gente conversou, a gente debateu, pensou em que brincadeira gostaria, nos falamos, nos conhecemos e, depois, fomos anotar a brincadeira do dia. No outro dia seria uma outra brincadeira. Ué, mas não estava no caderno, não começou escrevendo o alfabeto no caderno?! Não. Para quê? A gente precisava era conversar mesmo, brincar, se relacionar... (Ana Paula Venâncio, XIII FALE, 02/08/2008. Grifos da autora).

Apostar e investir na alfabetização também como conversação, em sua dimensão brincante e realacional, enquanto gesto de acolhida a esse outro que chega – não outro específico, mas qualquer outro – tem a ver com a compreensão deste processo para além do aprendizado da escrita e da leitura; trata-se de uma relação interlocutiva, discursiva (SMOLKA, 2008; LACERDA, 2015), narrativa, afetiva na qual as crianças, não apenas ativas, interagem, falam, opinam, narram, vivem experiências, são passíveis de experiência – com o mundo, com os outros e consigo mesmas. Nesse processo, pensam, uma vez que *pensar es aprender a pensar*. (...) *Pensar es aprender a pensar porque pensar es volver a pensar* (GARCÉS, 2017, p. 75). Pensar e voltar a pensar com o outro, descobrir ou conhecer outras narrativas, outros modos de ver e ler, de indagar, de existir,

Lembra-nos Skliar (2017): sem o anterior não há o novo, daí que educar não prescinde das histórias, trajetórias, narrações e vozes de gerações anteriores, assim como não prescinde das histórias, trajetórias, narrações e vozes das gerações que chegam, o que faz do professor, mais que mediador, sujeito privilegiado que às vezes força e/ou convida a pensar. Educar para lembrar, para não esquecer, para

inscrever no presente as marcas da história viva em nós e inventar, criar, descobrir e (re)compor nossa própria história, nosso texto biográfico.

Fui trabalhar depois do projeto com a vizinhança da Reduc com o Projeto Beira-Mar e nós tínhamos uma diretora, a Maria do Carmo, que ela falava assim: “o nome do lugar era Beira-Mar, mas não tem mar”. Falava isso em tom de brincadeira, e o tempo foi passando e eu fui pensando que realmente não tinha... E eu perguntei às crianças; elas disseram que nunca teve mar. E eu pensei que era impossível... Perguntei: “Então, por que seu bairro se chama Beira-Mar?”

A gente descobriu que tinha sim! Surgiu, ano passado, a história do “por que o mar sumiu?” E eles ficaram doidos! “Como é que mar some?”.

Aqui nesta foto de Duque de Caxias⁴³, nós vemos a Baía e a prática do aterro. É assim que o mar some! A necessidade de morar da população vai sendo grande e a própria poluição vai aterrando o mangue, que era o mar do lugar da Baía de Guanabara onde nosso município fica. Então, a gente foi buscar resgatar essa história do bairro e de destruição do patrimônio ambiental, pois nós tínhamos algumas profissões como catador de caranguejo que acabaram sumindo sem o mangue, por conta da poluição e da interdição desse espaço. Essas coisas vão sumindo. As brincadeiras que são características de terrenos que são alagados, como correr atrás de sapo, de girino também vão sumindo porque não se tem mais o meio ambiente visto como um patrimônio... E o pior é que não se sente mais a perda, não se sente que se perdeu aquilo... Porque está tão natural: “É Beira-Mar, é Beira-Mar, é Beira-Mar”...

Acaba, infelizmente, só o Fernandinho Beira-Mar sendo referência do bairro, e a gente vai vendo que houve um assassinato do meio ambiente ali. A gente foi com a turma buscando, andando pelo bairro, atrás do mar e das pistas do mar que desapareceu, onde ele estava. Eu consegui uma foto do aterro. A gente foi vendo que vai escoando a Baía para mais longe... E o passeio! A gente foi de ônibus de linha mesmo; não importava, a gente ia buscando essa história e produzindo textos que, na verdade, não são mais qualquer texto, mas a minha história que eu vou aprender a escrever! A minha história! E vou aprender a ler decifrando tanto a palavra escrita quanto o mundo... E aquele nome Beira-Mar não é qualquer nome; é um nome que é testemunha de um passado. E a gente pode ir fazendo essas leituras com as crianças. (Luciana Alves, X FALE, 05/04/2008).

As palavras da professora Luciana Alves me afetam, me fazem pensar acerca de minha história como estudante negro e a ausência de histórias, referências, narrativas sobre minha ancestralidade, minhas raízes. Provocam-me também a pensar na luta das comunidades surdas por uma educação que possa compreender narrativas surdas, histórias das lutas e conquistas do povo surdo, de sua cultura, sua língua... Do quanto xs estudantes com xs quais trabalho denunciam e reclamam pela

⁴³ Cidade da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro.

falta de políticas públicas de garantia ou formação de professorxs bilíngues, que possam partilhar uma língua, manifestações culturais etc.

Sim, são muitos os começos, porém são ainda mais os caminhos possíveis a seguir, as sendas a tomar, a percorrer, a criar. Cada grupo é único, irrepetível, singular, como dão a ver as narrativas docentes: não existe um método único, um jeito único, porém, isso sim, múltiplas possibilidades de ação e invenção no encontro com os estudantes. Do mesmo modo, o educar: O ensino é hoje, aqui, agora, mas a aprendizagem, insisto mais uma vez com Skliar (2017), é do outro. Diz respeito aos sentidos que cria e atribui. Assim, embora a roda de conversa, como nos dizem as professoras, seja um lugar privilegiado para estar com x outro, conversar, pensar, planejar, decidir, fazer escolhas, os caminhos a seguir não de ser inventados, experimentados, de maneira que o alfabetizar é sempre distinto com um grupo e outro. E não há de seguir ratificando histórias, trajetórias, senão multiplicando possibilidades de futuro, isto é, apresentando outros mundos, outros textos, outras verdades para além das que tão bem conhecemos ou daquelas com as quais (e muitas vezes apenas com as quais) convivemos.

Que modos e maneiras de alfabetizar, de educar dão a ver e pensar essxs professorxs que narraram suas práticas no FALE? Que concepções e princípios dão a ler? Que relações pedagógicas possíveis nos brindam?

4.2 Sobre modos e maneiras de alfabetizar: por uma alfabetização com sentido

Mergulhar nas narrativas dos encontros do FALE, nas narrações docentes, nas experiências e acontecimentos que o narrado traz demanda pensar com cuidado, tornar a pensar, buscar perceber minimezas, gestos, sinais, modos de estar e ser professorx alfabetizadorx que fazem transbordar sentidos hegemônicos em torno da alfabetização. Nas falas dxs professorxs que compõem esta pesquisa, não há nenhuma menção a um método estruturado único, replicável, o qual todxs devessem seguir, independentemente de qual seja a turma, de onde, etc.

Talvez merece um pouco de atenção que assim seja. E sobretudo porque o campo da alfabetização, hegemonicamente, foi permeado pela discussão dos métodos (MORTATTI, 2000), de qual caminho deveria ser seguido para que as crianças aprendessem a ler e a escrever. Ou seja: uma tônica no como ensinar,

reservando à alfabetização um sentido muito técnico e com uma compreensão bastante “pragmática” do que seria uma pessoa alfabetizada.

No Brasil, a educação, por muito tempo, não foi tratada como uma questão de preocupação ou de política pública, ficando exclusivamente a cargo da ordem religiosa Companhia de Jesus, de outras companhias ou de professores leigos do século XVI ao XVIII (RIBEIRO, 2003). Com uma sociedade organizada majoritariamente em torno de uma estrutura econômica preponderantemente agrária e bastante desigual, a *universalização da alfabetização e a difusão do ensino elementar não eram vistos nem como necessidade social, nem como um direito do indivíduo* (PÉREZ, 2008, p. 192). Ainda na segunda metade do século XIX, já no período imperial, a linguagem escrita não era domínio de grande parte da população; ler e escrever não eram consideradas necessidades sociais essenciais como hoje, dada a especificidade econômica e política da nação. Somente nas duas últimas décadas daquele século (o XIX), sob influência do cientificismo positivista, a alfabetização virou preocupação oficial. Desejava-se, entre outras coisas, equiparar o Brasil às grandes “civilizações europeias”, o que, acreditava-se, só seria possível via instrução e com o branqueamento da população.

Acerca da política de branqueamento (ou de negação do sujeito negro), o Brasil implementou, historicamente, uma série de aparatos legais e estatais para a criminalização e extirpação destas pessoas de nossa sociedade. Assim, a primeira Lei da Província do Rio de Janeiro (Lei n.1, de 4 de janeiro de 1837), que abrigava então a capital do Império, em seu artigo 3º, proibiu que pessoas com doenças contagiosas ou escravos e pretos africanos (mesmo que livres ou libertos) frequentassem a escola pública. Por sua vez, a conhecida Lei de Terras (Lei 601, de 18/09/1850) impedia que negros libertos pudessem adquiri-las, além de permitir ao governo arcar com a vinda de imigrantes não negros (europeus) para trabalharem nas lavouras, recebendo salários. Posteriormente, em 1871, foi assinada a Lei “Rio Branco” (Lei do Ventre Livre), a qual “libertava” todas as crianças filhas de escravos nascidas a partir de então (Para viver onde? Com quem? Como?). Também como uma lei pensada contra o negro, em 1885 promulgou-se a 3.270 (Lei do Sexagenário), a qual libertava todo escravo que conseguisse chegar aos 60 anos. Os raros casos de escravos que porventura atingissem esta idade enfrentariam outro impasse da legislação:

proprietárixs de escravxs não teriam obrigação de sustentar aqueles que completassem a idade para “libertação”. Em 1888, finalmente a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea⁴⁴, sob muita pressão social e econômica nacional e internacional e como resposta a um processo complexo de luta e resistência (MENEZES, 2009).

O modo como foi sendo gestada a abolição e o peso das ações impositivas e proibitivas contra os ex-escravos produziu uma quantidade de negrxs livres que não podiam ser donxs de terras nem ir à escola, além de quase não terem ocupação disponível⁴⁵; tinham negados direitos sociais considerados básicos e “naturais” para o restante da nação. Por conseguinte, em 1890, então “fundada” a República, o Decreto 847, de 11 de outubro, proibiu a prática de capoeira e determinou a prisão de quem vadiasse pelas ruas sem comprovar residência fixa e trabalho: Exclusão, violência, repressão e negação de direitos andaram de mãos dadas na constituição de nossa sociedade, na construção de nossa subjetividade em relação axs sujeitos negrxs... E não apenas nas questões legais tomou corpo a institucionalização do racismo no Brasil...

Em 1911, em participação no Congresso Universal das Raças de Paris, João Batista de Lacerda apresentou sua teoria do branqueamento, destacando a positividade da imigração de europeus como estratégia para reprimir os traços negros da sociedade (SCHWARCZ, 2011), de modo a se alcançar o “progresso” nacional. Naquele momento, além do racismo institucionalizado, pesava sobre a população uma taxa de analfabetismo no país de 75% da população (BRASIL, 1936). Buscava-se a constituição de uma nova ordem, do ponto de vista político e social, em torno do regime republicano, cenário em que *a escola se consolidou, então, como lugar institucionalizado para o preparo das novas gerações, prometendo acesso de todos à*

⁴⁴ Agradeço ao amigo Ricardo de Souza Janoario, professor do curso de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos, que destacou alguns sentidos políticos e sociais destas leis e me chamou a atenção para a importância de seguirmos pontuando e mantendo viva a história de racismo e cerceamento de direitos das comunidades negras em nosso país. Lembrar para não repetir. Denunciar para mudar: lutar!

⁴⁵ Vale lembrar que além de a Constituição brasileira de 1891 proibir a imigração de africanxs e asiáticxs para o Brasil, o governo nacional financiou a vinda de muitos europeus para ocuparem os postos de trabalho antes impostos axs negrxs, por meio da escravidão.

cultura letrada, por meio do aprendizado da leitura e da escrita (MORTATTI, 2008, p. 93).

Contudo, na prática, se havia uma visão “modernizante” da escola, do conhecimento como elemento primordial para o progresso, havia também uma visão seletiva de quem poderia frequentá-la⁴⁶. A escola – e o direito de acesso ao conhecimento escolar – era algo para alguns poucos privilegiados. Para uns, a escola; para outros, enxada, repressão e cadeia.

Uma vez que a alfabetização figurava como resposta à desigualdade, à pobreza, aos problemas sociais, pois se acreditava ser por meio dela que conseguiríamos nosso passaporte para um novo Brasil, a preocupação deliberada em torno do como ensinar a ler e a escrever começou a ser uma preocupação oficial. Muitas foram as reformas do ensino, muitos foram os métodos adotados e defendidos, na busca da melhor saída para a questão sepulcral: como fazer para alfabetizar a todos? Nesse sentido,

(...) diferentes sujeitos movidos por diferentes urgências sociais e políticas, sempre alegando se basear nas mais “modernas verdades científicas”, passaram a apresentar versões de seu presente e de seu passado (recente), acusando de “antigos” e “tradicionais” os métodos então utilizados e propondo em sua substituição “novos” e “revolucionários” métodos (de alfabetização) (MORTATTI, 2008, p. 94).

Muitos da verdade e hospedados no lugar da certeza, a partir de diferentes perspectivas, sobretudo psicológicas, estudiosos e defensores de distintos métodos alfabetizadores figuraram embates teóricos e políticos na cena da educação brasileira, os quais configuraram o que ficou conhecido também como a *querela dos métodos*⁴⁷. Assim, se instauraria uma verdadeira guerra dos métodos. Estavam em evidência e

⁴⁶ Sublinho que a Lei n.1 da Província do Rio de Janeiro, em seu artigo terceiro, proibia escravos e negros africanos, ainda que livres, de frequentarem a escola pública, conforme mencionado no texto.

⁴⁷ Em seu livro *Os sentidos da alfabetização*, Mortatti (2000) fala de quatro momentos na história da alfabetização em nosso país, a começar pelo embate entre partidários dos métodos de marcha sintética e o método João de Deus, baseado na palavração, passando pelos embates entre defensores dos métodos analíticos e sintéticos, entre estes e o método misto ou eclético até chegar, já no final da década de 1970, início de 1980, à tendência que a autora chama de “desmetodização do ensino da leitura e da escrita”. A querela dos métodos deu tônus aos três primeiros momentos, nos quais se colocava em evidência o ensino, o modo de ensinar, em detrimento do sujeito aprendente, de sua cultura etc.

discussão, em uma sociedade que começava a se transformar de rural em urbana, os caminhos para ensinar a ler e a escrever, um meio eficaz e eficiente de ensinar a todos ao mesmo tempo. Em outras palavras, estava em jogo uma dimensão puramente técnica da alfabetização; as dimensões social, ética, política e estética, no entanto, eram negligenciadas.

Compete salientar que tal modo de compreender a alfabetização não é neutro. Tinha a ver, evidentemente, com a sociedade de então, com o projeto de nação em plena construção, com a mudança econômica e política de um país que fora colônia e, agora, almejava equiparar-se com as potências europeias de então desde uma mirada a mais eurocêntrica e racista possível. O anseio político de transformação da sociedade de então (RIBEIRO, 2003) creditou à alfabetização a responsabilidade de uma instrução mínima para aqueles a quem, não tendo como futuro a aristocracia, as elites, os cargos de mando e poder, restava a exigência de um conhecimento rudimentar das letras e números.

Obviamente, a instrução mínima era dirigida para um grupo muito específico, com classe social bem clara: havia uma escola para as elites e outra para “o povo” (SAVIANI, 2007) (por mais que fosse limitada a noção de “povo”). Havia, para os poucos que a ela chegavam, uma educação para quem precisava aprender a obedecer, “adaptar-se”, “incluir-se” na roda da produção... E havia, como sempre há⁴⁸, os que tinham acesso a uma educação integral, plena, com artes, música, literatura, línguas estrangeiras, viagens, passeios, idas a museus, teatros, etc. etc. A diferenciação entre a educação de uns e outros – e a negação dela para muitos – oblitera, de antemão, o caráter emancipatório da escola, enfraquece a possibilidade

⁴⁸ Esta lógica se arrasta e subsidia muitas políticas públicas em educação em nosso país. Vale lembrar que, no Brasil atual, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, no dia 4 de dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular. Nela, estão previstas apenas duas disciplinas obrigatórias para o Ensino Médio: português e matemática. Disciplinas como História, Sociologia, Filosofia e Artes perdem este status na educação ofertada nas escolas públicas. Dimensões constitutivas do humano são, portanto, esquecidas, colocadas de lado no que se trata da educação de estudantes que dependem da escola pública para construir seu percurso formativo. Até que ponto tais políticas não são estratégias, como denunciam Masschelein e Simons (2013), para domar o caráter contemporâneo e intempestivo da escola, isto é, seu potencial indagativo e criador?

de esta ser *espaçotempo* de verificação da igualdade, de praticá-la como ponto de partida.

Esse caráter dual e discriminatório da educação ofertada à população, além de sua negação para uma parcela significativa da sociedade, suscitou críticas e lutas. Na primeira metade do século XX, mediante o descontentamento com as reformas educacionais levadas a cabo até então, com as metodologias utilizadas e sob influência do pensamento estadunidense escolanovista, educadorxs e influentes figuras brasileiras, seja no campo da educação, seja em outros, como o político e o midiático, se reuniram para protestar contra os rumos que se estavam delineando para a Educação no nosso país. Assim lançaram, em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

O referido manifesto, que ainda via, em alguma medida, a educação de forma pragmática e como insígnia do progresso, trouxe para as discussões o seu caráter político, defendendo-a (a educação) como direito de todxs e responsabilidade do Estado. Para além do caráter técnico, compreendia a educação também como uma questão social (SAVIANI, 2007), importante na construção do novo ideário (liberal) que se queria imprimir ao Brasil. Dessa maneira, no bojo da discussão acerca da alfabetização, agora foco das preocupações estatais, havia um indício de transbordamento do campo estritamente metodológico para o político, discussão que seria abafada com o Estado Novo, em 1937, sob a desconfiança/ pretexto de que o movimento escolanovista seria comunista, pondo em risco a soberania nacional e os costumes morais de nosso povo (RIBEIRO, 2003). Desse modo, neste período assistiu-se ao esvaziamento do caráter político da Escola Nova e o seu ataque.

As próximas décadas, por sua vez, vão encampar um cenário complexo e delicado, com a era varguista até 1945 e, entre 1946 e 1951, com o governo do militar Eurico Gaspar Dutra, que representava os interesses de uma elite insatisfeita e conservadora. Apenas na segunda metade do século XX, entre os fins da década de 1950 e 1970, a discussão do caráter político da educação e da alfabetização ganharia tônica novamente. Paulo Freire (2008) defenderia claramente a *alfabetização como ato político*, muito além da codificação/ decodificação do signo. Alfabetização como leitura da *palavramundo* (FREIRE, 2008), isto é, como uma possibilidade de leitura do contexto no qual se vive, de desvelamento das relações de exploração e

subalternização. Assim, do que se trata, para Freire, é não apenas da alfabetização, mas da educação como possibilidade de libertação. Tal ideia de libertação foi (e é) a substância da pedagogia freireana, partilhada por meio de sua *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005). Nas palavras do autor, ela seria:

Aquele que tem de ser forjada com ele [o povo] e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (p. 32).

Ao ler as palavras de Paulo Freire, ressoa em mim a ideia tão defendida por Carlos Skliar (2017): conversação. Conversação muito mais do que o próprio diálogo. Se a educação, se a pedagogia, se a alfabetização é um espaço para o exercício coletivo e, ao mesmo tempo, singular do pensamento, se ela é um processo a ser construído e vivido não para, mas **com** x outro, então do que se trata, afinal, senão de uma conversação onde possamos colocar e partilhar nossas palavras, histórias, mundos, desejos, medos, esperanças e anseios, sem necessitar de uma voz, de uma figura que nos convoque, que nos “permita” e “autorize” a falar? Ir mais além de quem somos, pensar mais além do que pensamos... Encontrar e ouvir palavras diferentes das nossas, que não sejam eco de nossas verdades tão amadornadas, que não sirvam para dizer o que já sabemos ou conhecemos.

Embora, nos dicionários, as duas palavras possam figurar como sinônimos, Carlos Skliar (2018) chama a atenção para uma diferença sutil: enquanto no diálogo há uma voz que chama, alguém que convoca x outro para a troca de palavras, o intercâmbio de ideias, ditando o teor do que se discutirá, numa conversa autêntica, numa conversação, trata-se de duas ou mais existências que experienciam o falar com x outro, caótica e contingencialmente, como processo, fluxo:

Uma conversa não é o mesmo que um experimento de diálogo, segundo o qual as partes se revezam, esperam, perguntam e respondem com uma alternância serena. Uma conversa é a unidade mínima de uma comunidade de amizades cuja síntese é a afeição, o tumulto, a sobreposição, o transbordamento. (...)

Uma conversa não busca acordos ou desacordos, senão tensões entre duas biografias que se apresentam na hora do encontro (SKLIAR, 2018, p. 12).

Uma conversa abre o mundo, afasta o “olha quem está falando”, prescinde da verdade absoluta. É teia, rizoma, tessitura... sem fim e sem solução. Tem a ver com a

tentativa de compreender, acolher, comover-se com a dor dx outro, seu lugar no mundo, sua voz, seu porquê (não para acatá-lo, “respeitá-lo”, senão para fazer da voz dx outro presença, contrapalavra): *O que a conversa habilita é a tentar narrar esse lugar [o lugar dx outro], torná-lo mais profundo, quiçá mais transparente. E seguirá sendo, sempre, “o lugar do outro”* (idem, p. 13), sua experiência, sua narrativa biográfica... Ensino tão presente na narrativa de Luciana Alves:

Essa é uma outra história nesta coisa da leitura e da escrita do mundo... Durante as nossas atividades nos livros, a gente tem aquela coisa da casa, da planta da casa, dos cômodos da casa, da organização. E quando a família não tem essa estrutura, a gente pensa: “Ah não! Esse menino mora com todo mundo num cômodo só! Como é que pode?...” E isso acaba pesando contra a criança... E a gente acaba não se dando conta. Por exemplo, eu que sempre tive uma casa dividida em cômodos, cada coisa no seu lugar, uma casa com endereço... Mas quem mora no Carandiru, no Esqueleto, na rua 7, quem mora em outros espaços, na Paropeba, não tem endereço. A correspondência vai para a Associação de Moradores, e alguns espaços conquistam esse endereço.

Quem já nasceu com isso tudo... Eu e minha família, por exemplo, não sabemos morar em um cômodo só. Como é que é isso? Como essa prática acontece? E conversando, o menino falou: “Ah, tia, a casa vira!” Como assim a casa vira? E a gente fez a planta do cômodo da casa que vira. Na verdade, é uma astúcia! Aquele cômodo vira a cozinha na hora de fazer a comida; vira o quarto na hora em que se desenrola o colchonete... No lugar que tem enchente, às vezes eles penduram as coisas em prateleiras e aquilo desce para virar um quarto à noite... Então, a casa vira e a gente fez isso! Vira banheiro, vira sala, vira cozinha.

Na verdade, isso, para mim, se revelou um saber e não uma ausência de saber. Foi isso que a gente foi escrever, sobre essa nova planta que a gente foi aprender que não estava no livro didático, não estava na minha experiência humana, no meu repertório de experiência, mas estava no deles. A gente não pode passar batido como se as condições materiais que são difíceis e injustas fossem... Às vezes eu fico triste! É injusto essa divisão de riquezas no nosso município! É o 6º maior PIB do nosso país e ainda tem gente que mora na casa que vira!

Eu tive um aluno chamado Renan. A gente estava conversando sobre banheiro... Toda hora ele queria ir ao banheiro, e eu perguntei o que estava acontecendo. Ele explicou que na Favela Dois Irmãos, onde ele mora, na casa dele não tinha banheiro. Eles faziam o que tinham que fazer dentro de um saco plástico e jogavam.... Depois eu fui descobrir sobre essa prática... Tem um autor chamado Mike Davis; ele tem um livro chamado *Planeta Favela*... é uma prática chamada de “banheiros voadores”, muito comuns em lugares pobres pelo mundo afora. O que me revolta é que, ao mesmo tempo, aquela criança não mora em um lugar pobre. É um espaço rico, uma fábrica de tristeza. E por que não está chegando até ela?

Para mim, a escola também tem esse dever de questionar o espaço junto com as crianças. Você vê que não é um trabalho... que não chega a ser um trabalho de militância, mas é um trabalho que está ali dentro e eu não consigo me furtar de fazê-lo. (Luciana Alves, X FALE, 05/04/2008).

Numa conversa, jamais chegaremos a ocupar o lugar dx outro, viver sua experiência. O lugar dx outro é inexperienciável senão por elx. No entanto, viver o educativo, a alfabetização como possibilidade de conversação é, também, poder se aproximar do que elx nos pode dizer e ensinar do seu lugar singular, como provoca Luciana Alves. Nesse caminho, pergunto-me como podemos, hoje, ler as provocações de Paulo Freire. Qual pode ser a contribuição após meio século, no sentido de possibilitar uma leitura que nos habilite a pensar com, apesar e, às vezes, contra Freire? Contra a ideia de um “pensar certo” que seria atributo de algumxs a ser ofertado a outrxs? – Eu te convoco para que possamos transformar nossos pensamentos, e eu, o teu “pensar ingênuo”? -. Pensamento ingênuo do ponto de vista de quem? Há um pensamento mais válido do que outro em uma conversa? Em que medida? Não somos sujeitos narrativxs, compostos por histórias, trajetórias e narrativas singulares?

A “casa vira”, como expressou o estudante, revela muitos saberes, experiências, vivências, marcas... E Luciana Alves, professora alfabetizadora comprometida com o reconhecimento dx outro, dxs estudantes de classes populares, compreende ser a “casa vira” nutriente da conversa, “objeto” de atenção, de pertença, de potência. E, nesse movimento, escrever e pensar; pensar e escrever. Ao falar e escrever sobre sua casa, ratificada como marca de sua existência e história pessoal que tem espaço na escola, o estudante pode se relacionar com a escrita de outro modo, de outro lugar, qual seja: da legitimação, do reconhecimento, do pertencimento. Vive, na dinâmica que vai sendo tecida em sala de aula, a dimensão da escrita de que fala Marina Garcés (2017, p. 74) melhor do que eu poderia dizer:

Aprender a pensar es aprender a escribir. Somos una sociedad cien por cien alfabetizada en la técnica de la escritura⁴⁹. Pero pienso con temor que somos una sociedad amenazada por un nuevo analfabetismo, que es tener una relación meramente instrumental con la lectura y con la escritura. Así, la escritura está dejando de ser un medio de comprensión y elaboración de la experiencia personal y colectiva, para reducirse a una herramienta comunicativa⁵⁰.

⁴⁹ A autora se refere à sociedade espanhola.

⁵⁰ Tradução livre: Aprender a pensar é aprender a escrever. Somos uma sociedade 100% alfabetizada na técnica da escrita. Mas penso com temor que somos uma sociedade ameaçada por novo analfabetismo, que é ter uma relação meramente instrumental com a leitura e com a escrita. Assim, a escrita está deixando de ser um meio de compreensão e

As palavras de Luciana Alves e de Marina Garcés vão me dando pistas para seguir indagando-me sobre isto de ler e escrever, isto de ensinar a ler e a escrever. Revelam que *escrever é pensar*, é processo de elaboração, de construção de conhecimento, hipóteses, interlocução, produção de sentidos... Falam de um alfabetizar para além de métodos e cartilhas, fora das ordenações por “critérios de dificuldade” segundo uma linearidade estabelecida ao aprender, a partir do ponto de vista de quem pensa o ensino. Nos dão pistas para refletir acerca de sentidos produzidos em torno da alfabetização no movimento de desmetodização do ensino da leitura e da escrita (MORTTATI, 2000; 2017), o qual caracteriza, de acordo com a autora (2017), o *quarto momento da história da alfabetização no Brasil*, ainda em curso (desde 1980).

Conforme Mortatti (2000; 2017), a pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, desenvolvida nos anos 80, é um divisor de águas nas formas de abordar a alfabetização. Sua *psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007), por inspiração da psicologia genética piagetiana, desloca a lente do “como ensinar?” para o “como aprender?”. Assim, revela uma ênfase do processo vivido pelo sujeito aprendiz: como elabora suas hipóteses? Como pensa a escrita? Que percursos realiza de leitura e escrita? – questões investigadas por meio de inúmeras entrevistas realizadas com milhares de crianças, fora do contexto social da sala de aula.

O trabalho de Ferreiro, distanciando-se da querela em torno do método mais eficaz e eficiente para ensinar a ler e a escrever, marcante nos três momentos anteriores da história da alfabetização em nosso país, sublinha a criança como sujeito ativo, de modo que aprender a ler e a escrever é elaboração, um processo de construção, e não a mera aquisição de uma técnica ou uma tecnologia de escrita. Em outras palavras: a psicogênese da língua escrita nos chama a perceber a criança em sua potencialidade ativa, e não como falta, ausência, sujeito vazio. Traz uma contribuição indiscutível para o campo da educação, porém baseada numa matriz

elaboração da experiência pessoal e coletiva, para ser reduzida a uma ferramenta comunicativa.

estruturalista que resguarda uma ideia linear do processo de aprendizado, prevendo etapas do desenvolvimento da escrita (período pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico) supostamente comuns a todas as crianças.

Nos resultados de sua pesquisa, a autora (1991) destaca o estatuto de escrita das produções infantis, por mais distantes que possam ser ou estar, momentaneamente, do modelo ortográfico: mesmo as garatujas ou palavras “faltando letras” (bl – bola; aa – casa etc.) representam uma elaboração cognitiva da criança (sujeito cognoscente) em torno dessa; são escritas que dão a ver o esforço individual de cada criança para construir seu próprio esquema interpretativo; mostra como estx sujeito está elaborando, construindo suas hipóteses nesse marco conceptual. Nas palavras da própria autora:

Sabemos agora que há uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos, cujo desenvolvimento e transformação constituem nosso principal objeto de estudo (FERREIRO, 1991, p. 69-70).

Mais ou menos nessa mesma época em que Ferreiro e Teberosky desenvolviam suas pesquisas, inegavelmente contraparamétricas para o campo da alfabetização, enfrentávamos regimes totalitários no Brasil e em grande parte da América Latina. Regimes que buscavam arrefecer/ silenciar as discussões políticas acerca da educação. No Brasil, pensadorxs (como o próprio Paulo Freire, em 1964) foram presxs, mortxs ou exiladxs; universidades tiveram cursos fechados, livros foram proibidos e/ou destruídos...

Ainda na década de 1980, num contexto de indagação, de revisão e questionamentos das teorias e metodologias existentes (MORTATTI, 2017), na busca de modos e maneiras de ensinar e aprender que pudessem, de alguma forma, ir contra os processos históricos de exclusão e negação da escola, sobretudo às classes populares, foi defendida a tese *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, em 1987, resultado do doutoramento de Ana Luiza Bustamante Smolka, no Instituto de Linguagem da Unicamp.

Posicionando-se também neste momento conceitual e prático de questionamento dos métodos de alfabetização pela crença destes na língua como sistema fixo e imutável e na criança como sujeito passivx (SMOLKA, 2008), a autora trabalha com a concepção interacionista de linguagem, tendo como principal aporte a

psicologia sócio-histórica de Vigotski. Nesse sentido, compreendendo x sujeito não apenas como atívo, mas interativo, a autora sublinha o caráter social e histórico do conhecimento, do desenvolvimento e da linguagem, imprimindo um modo outro de compreender o processo de alfabetização. Modo este que, embora não negue a importância e contemporaneidade da psicogênese da língua escrita, ensaia algumas diferenças em relação a ela, na defesa de:

Um terceiro ponto de vista (que abrange o segundo⁵¹), da interação, da interdiscursividade, inclui o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por quê). O que aparece também como relevante nesse terceiro ponto mencionado é a consideração da atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas com atividade cognitiva, no sentido de estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprender 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). 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, 2008, p. 63).

Desse modo, a concepção discursiva de alfabetização proposta por Smolka se pergunta pela função social da escrita, a elaboração cognitiva como construção conceitual dada no social. Trata-se de experimentar, criar hipóteses, fruir, ter contato com textos, mergulhar neste mundo da linguagem através do uso, da produção, da criação e da reflexão com o outro.

A ideia da alfabetização como um processo discursivo (interacionista no sentido que se dá nas e por meio das relações sociais vividas entre sujeitos) me toca, me provoca a pensar, pois, para mim, tem a ver com a conversação, com essa abertura a que possamos colocar a nós mesmos em dúvida na relação com o outro. Tem a ver com os gestos ofertados, silenciados, com o encontro, a escuta, a atenção. Aprender a ler e a escrever não como impositiva de ordenações de letras e sílabas, com

⁵¹ Referindo-se à psicogênese da língua escrita.

gradação de palavras e frases, mas como movimento do pensamento, exercício de atenção e curiosidade, desejo de saber, de descobrir, de desvelar; convite a se debruçar sobre algo, investigar, ler, registrar, escrever, espichar modos de conhecer, sentir e pensar, de estar com x outro, nas diferenças, porque estas, insisto, são relação e não essência.

Pensar – e praticar –, alerta-nos Smolka (2008), a alfabetização discursivamente implica em mudar a lógica do ensinar e o modo como enxergamos/compreendemos o outro: em vez da proposição de sequências didáticas prontas, de textos preparados apenas pelxs professorxs, de projetos única e exclusivamente pensados pelxs docentes, de propostas decididas nas salas de planejamento, sem xs estudantes, em vez de situações artificiais de escrita e leitura, sua função social, sua experientiação como processo de ter o que dizer, porquê dizer e para que e quem. Isto coloca estudantes como co-protagonistas da sala de aula, sujeitos de decisão, de voz, de participação nos planejamentos, nas avaliações, nos processos decisórios etc.

Bem, nessa questão do sentido, eu já contei que eu achei um inseto, levei para a sala de aula e foi em uma roda de conversas que a gente começou a questão do projeto de insetos. **O projeto não surge do nada. Ele não foi da minha cabeça... Eu achei o inseto, levei para a sala de aula; as crianças se interessaram, se interessaram tanto que isso foi rendendo.** Rendeu uma lista que hoje está em 18 insetos [aponta para o *slide*, que contém uma lista de insetos escrito pelos alunos]. Já tem um insetariozinho que nós ganhamos! Está lindo! E [tem] um estudo que nós estamos fazendo sistematicamente, nas terças e quintas, sobre insetos. Conteúdos significativos.

As crianças buscam, trazem, elas querem aprender... E elas questionam “Ah... por que que a gente...?”. A gente votou! Nós votamos qual dos insetos nós estudaríamos primeiro. Eu não decido nada, eu não decido sozinha, eu decido junto. Esses insetos todos aí (listados no cartaz) foram todos levados para a sala de aula. O primeiro foi a libélula, que eu levei. Depois as crianças foram levando os outros. Essa lista foi sendo construída na medida em que os insetos foram sendo levados; foi sendo construída junto, e a cada vez que um inseto era colocado lá, era levado pela criança, a gente ia escrever junto, ia pensar no nome do inseto, como escreve... enfim, essa participação... Essa escrita que é fomentada, que é gostosa de fazer porque ela é participativa, ela é coletiva. (Ana Paula Venâncio, XVIII FALE, 20/06/2009).

Então, a gente discutindo a coisa da internet: como a Lan House é paga? Como é que se levantava essa grana para ir para a Lan House? Porque são crianças, moradoras de Luran, Copacabana, Jardim Gramacho; Jardim Gramacho é um

bairro muito grande e tem as suas divisões. E a questão do lixo⁵², a questão de catar para poder conseguir dinheiro para as coisas da casa, ajudar os pais... e também para comprar as horas na Lan House. Aí vem o próprio cálculo das horas: paguei uma hora, usei meia hora, quanto tempo ainda tem?... Tudo isso acontece, e esse acontecimento é a nossa aula de matemática. Então a gente vai estudar... Um dos conceitos que ficou muito marcado é a questão das unidades. A unidade, para compreender o sistema decimal, tem sempre aquilo de unidade, dezena, centena; aquela coisa enfadonha que a gente trabalha.

E a gente foi estudar a unidade dentro da questão da sucata, do lixo. A unidade de papel branco, quantas folhas desse papel branco constitui um quilo é um conhecimento importante para não ser roubado pelas balanças do ferro velho, porque essas balanças, muitas vezes, estão viciadas. Então nós vamos estudar quantas unidades de latinhas compõem um quilo de latinhas, um quilo de alumínio... E assim vai. Os diferentes materiais... Já tem uma tabela lá na nossa sala que a gente vai atualizando de vez em quando, porque os valores flutuam nesse mercado de lixo... Para a gente ver, até então a globalização era um fenômeno distante, mas ele acontece ali na minha sala! Um determinado valor se modificou, o preço, o dinheiro que o menininho ia ganhar mudou também.

E a gente vai alimentando e vai trabalhando com esse acontecimento da vida, na vida delas, e a gente vai estudar a questão da unidade, do peso, da massa, até as moléculas por conta do que sobra do óleo, do porquê lavar a garrafa pet, como a gente não separa o nosso lixo... Lavar a garrafa pet é como uma função dentro das cooperativas ou então em casa, pois a garrafa pet suja tem um preço menor do que ela lavada. Aquele óleo e aquela sujeira que fica decantando, a gente consegue óleo para vender...

São essas as aprendizagens que eu fui tendo com eles e tentando buscar dentro da ciência e da matemática: o que pode dialogar, trabalhar produzindo uma inteligibilidade mútua, um diálogo? O que eles têm de dúvida? O que têm de vivência? O que a escola dentro do conhecimento que utiliza ou nem utiliza, para esse grupo não é importante e fica lá, pode estar atuando? É esse o desafio de tradução. (Luciana Alves, XI FALE, 22/08/2009).

Então, ele [um autor referido pela professora] vem falando da diferença das pessoas que trabalham com silabário (com as metodologias mais tradicionais silábicas) e com os textos. Eu não vou ler tudo, mas é só para a gente fazer uma comparação. Com o silabário, o processo é cumulativo. Então, nós, com a nossa visão “adultocêntrica”, achamos que a criança precisa aprender sempre o mais fácil. Então, vamos dar o mais fácil: do mais simples ao complexo, do mais fácil para o mais difícil. Os textos artificiais, que não tem nada a ver. Aqueles textos que a gente só encontra na escola. Na nossa vida, fora da escola, a gente não vê aqueles textos nunca. Só dentro da escola, como “o bebê baba.” As atividades de memorização e repetição... E com os textos não.

Com os textos, a gente começa a fazer uma construção. A criança tem que começar a pensar no que ela está escrevendo, a criar hipóteses. É uma construção conceitual.

⁵² Luciana Alves atuou, durante anos, como professora alfabetizadora em uma escola pública na Baixada Fluminense que atende a crianças de famílias bastante pobres, cuja sobrevivência é garantida pelo trabalho com o lixo, no Lixão de Gramacho, um dos maiores do estado do Rio de Janeiro.

O sujeito passa a refletir, a inferir, a estabelecer relações. Utilizam-se textos reais e há a leitura e a escrita de textos, mesmo que não se saiba ler e escrever, mesmo quando a criança está lá no inicial. No primeiro dia de aula, a gente já pode dar alguma coisa. Não significa que só porque ela não sabe ler, a gente não vai trabalhar. Com o silabário: ler (e aprender) é identificar letras, sílabas, palavras. A criança vai, primeiro, quando está no silabário, aprender a codificar e a decodificar. Só depois, lá no final do ano, ela vai começar a trabalhar com o texto. Começa com letra, sílaba, palavra e só lá no final que trabalha com texto. Só depois que ela domina a técnica é que ela começa a ler realmente. O planejamento não precisa ser flexível. Então, você pode usar a mesma coisa todo ano. A mesma coisa sempre. Há quarenta anos, você pode usar a mesma coisa. E o erro tem que ser cuidadosamente evitado. A criança não pode errar de jeito nenhum. Ao contrário do trabalho com textos...

Ler é atribuir significados. Isso se dá pelo uso de diferentes estratégias de leitura. A criança vai estar lendo; vai ver uma imagem ou um rótulo. Se é uma música que ela já sabe de cor, ela vai achar que já está lendo. Então, ela vai ver “o cravo brigou com a rosa” e vai pensar: estou lendo. (Carla Bronzeado, XX FALE, 26/06/2009).

Alfabetizar discursivamente: apostar numa alfabetização para além das frases, palavras e letras. As narrativas docentes produzidas no FALE vão nos provocando a pensar: **alfabetização significa muito mais do que riscar letras e decodificar sons.** Trata-se de um processo interlocutivo, relacional, social, cultural: acontece entre sujeitos, com sujeitos, no ato da relação, no intercâmbio, na partilha; é conversa! É uma possibilidade de fazermos coisas juntxs (SKLIAR, 2017), afirmarmo-nos como potências, viver na diferença, nas diferenças, uma possibilidade de nos relacionarmos com x outro sem negar sua alteridade, seu conhecimento e seus ainda não saberes... Tampouco silenciar nossa voz ou apagar nossa autoria.

Jacqueline Morais e Carmen Sanches Sampaio (2011) nos chamam a atenção:

O desafio que hoje temos na escola é o de ver a leitura como algo mais do que soletrar a escrita e a escrita como algo mais que a transcrição da fala. É preciso que os professores e professoras se apropriem de referenciais teóricos que possam ajudá-los a olhar e ver, de forma ampliada, o processo de alfabetização (p. 154).

Ao trazerem a ideia de alfabetização, professorxs narradorxs no FALE fazem menção a um processo de tomada de palavra, de assunção e afirmação de um *self*, da descoberta de si como potência e da possibilidade de que cada umx, qualquer umx, possa inscrever-se (ou não!) no que lê e escreve, possa inventar e interpretar a si mesmo, como evoca a filosofia da diferença. Poder ler

para além das letras, escrever para além das palavras! Escrever como respirar, para seguir existindo no seio do mundo, no seio da vida: “¿Qué origina el gesto del escribir sino esa extraña necesidad de traducir como se pueda aquello que excede a la razón, lo que provoca zozobra, lo que desborda, lo que ignora y se seguirá ignorando?”⁵³ (SKLIAR, 2017, p.138).

As falas, ensinamentos e conselhos docentes escapolem à metodogização do ensino da escrita e da leitura, trazem uma ideia do alfabetizar como ação, criação, exercício (no sentido de movimento, de inquietude de um corpo senti-pensante que se assombra e indaga acerca do mundo e das coisas). Vão colocando diante de nós o desafio da alfabetização hoje: compreender tal processo em sua complexidade, transdisciplinaridade, desafio, porque não se trata de métodos ou caminhos didáticos, porém de princípios, de dis-posição, de abertura, de modos e maneiras (LARROSA, 2018) múltiplas e singulares: haveria como falar em um método único diante do educar e do alfabetizar compreendidos do lugar epistemológico, político, filosófico e ético da alteridade, da diferença?

Assim, em comum queda o movimento de refletir sobre a vida vivida na e além da escola, com e apesar dela: o que ocorre e, ocorrendo, nos marca, faz valer a pena falar, ouvir, conversar, escrever, ler, pensar... ou não, porque não se trata apenas de harmonia, sorriso, alegria! A dor, a raiva e o descontentamento também fazem parte do conjunto de sentimentos que nos assolam, nos tomam. A dor pelx alunx de seis anos que, ao ir para a escola com a mãe, se depara com alguém morto pelo caminho ou por aquelx que precisou se abaixar junto com a turma, por causa do tiroteio ao lado da escola... Tantas cenas que a escola não tem como mudar nem mudará, mas também tantas outras coisas, histórias e mundos que pode apresentar, espichar... Escrever porque sim, com função social, mas sobretudo com uma função pessoal, uma (des)razão do próprio sujeito, um convite, uma provocação, um sentimento, um exercício de atenção. Escrever para *ressuscitar os vivos* (SKLIAR, 2010)... porque se escreve também como re-existência, indignação, por incontáveis e, às vezes,

⁵³ Tradução livre: *O que origina o gesto do escrever senão essa estranha necessidade de traduzir como se possa aquilo que excede a razão, o que provoca inquietação, o que transborda, o que [se] ignora e se seguirá ignorando?*

improváveis razões, ensinam-me as palavras dxs professorxs que, com generosidade e amizade, dão a ler suas maneiras de ser docentes. Ressuscitar os vivos em tempos de tanta indiferença, ódio, sacudidas de ombros...

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 [referindo-se ao slide apresentado no encontro do FALE], é o momento das crianças, uma pesquisa⁵⁴ (...). É a foto de um besouro que um aluno levou. Então, depois que a gente olha, vê, discute, a gente vai anotar para a 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 essa 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... 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, e 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... No movimento de interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói como conhecimento humano. Este aqui [no slide] é o envelope que foi colocado no correio. Eles escrevem, isso tudo com a intervenção da professora. [Outro 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, e ela pegou o papel. Eu não vi. Pegou o papel e a caneta e levou. Quando nós chegamos no laboratório, no 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.

⁵⁴ Ana Paula faz esta narrativa referindo-se a um projeto vivido com um grupo de crianças que pôde acompanhar por dois anos – 2009 e 2010 –, respectivamente no 1º e 2º ano de escolaridade dos anos iniciais do ensino fundamental, turma que também acompanhei como bolsista de Iniciação Científica. Ainda no início do ano, a professora encontra uma libélula morta na rampa que dá acesso à sala de aula; leva-a para a roda, apresenta-a às crianças, conversam sobre o “bicho” encontrado, ao qual batizam de “inseto voador”. A partir daí, sensível aos olhares, perguntas e excitação das crianças, lança a proposta: que tal aprender a ler e a escrever lendo e escrevendo sobre insetos? Excitação infantil: o projeto nasce, vai se desenrolando e ganhando vida à medida que as crianças vão levando insetos encontrados mortos para a sala. São, no total, dois anos de projeto e duas gavetas entomológicas produzidas pela turma, a qual, ao final de dois anos, doa-as para o espaço de ciências da escola.

Aí eu fiquei de olho e falei: “Ué... A Rafaela trouxe um papel?” E ela estava registrando!

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... Mas ela foi contando, foi dizendo o que ela tinha escrito no papel. (Ana Paula Venâncio, XVII FALE UNIRIO, 09/05/2009).

Acho que essa fala do Paulo Freire diz muita coisa; acho que diz tudo o que precisa ser dito! Porque respeitar... além de todas as questões técnicas e todas as questões do próprio cotidiano de sala de aula, o respeito à identidade cultural dos educandos é fundamental! E é daí que surge o meu fazer em sala de aula, baseado nesses pontos: a escola como ampliadora dos horizontes de possibilidades; pensar, por exemplo, que somente naquele ano havia crianças entrando naquela escola, somente naquele espaço que eles teriam acesso à leitura e escrita. Eu acho que a gente não pode se furtar desse papel de ampliar os horizontes de possibilidade dessas crianças. O cotidiano... Uma coisa que eu notei, quando eu estava junto, logo no início do processo com as crianças, era o investimento na escuta que precisava ser feito, em diferentes esferas.

O primeiro ponto: as crianças não falavam e isso me causava bastante estranheza. Eu acho que a primeira coisa que a gente fez foi investir nessa fala! Para que eles soubessem que a fala deles tinha valor, para que eles soubessem que ela poderia e deveria ser respeitada. E depois a prática foi me dizendo outras coisas também: que eu estava estimulando muito a fala e não privilegiava a escuta. Então, eu estava fazendo, no meu cotidiano, com que as crianças só olhassem para si próprias, não tivessem a ideia do outro, de que sua fala era importante, mas ela tinha que ser ouvida e você teria que respeitar a fala do outro também, entendendo o outro como parte do meu processo de formação. (...)

O segundo ponto que eu destaquei é a questão do investimento na autoria das crianças. Eu não percebia as crianças como autoras do seu próprio trabalho, do seu próprio registro. E como é que a escrita vai ser significativa para pessoas que não entendem o que estão fazendo ali? Como é que a escrita vai ser significativa para pessoas quando estão simplesmente estudando as famílias silábicas e, chegando no “ca, co, cu”, tem sempre aquele “cacau”, e eles nunca viram um? Como é que vão aprender a escrever se não escrevem o que querem escrever? Quando a gente começou esse processo de investimento na autoria, eu lembro muito claramente de crianças que choravam absurdamente, copiosamente, de soluçar. Eu perguntava: “Por que você está chorando?”. “Porque eu não sei [escrever]”. “Como não sabe? Você sabe alguma coisa! Como você acha que escreve isso?”. “Ah, eu acho que é assim...”. Então, vamos tentar escrever desse jeito!”. Leão com 35 letras e formiga com 2 aconteciam várias vezes. Mas, naquele momento em que eu estava sendo o adulto de referência daquele grupo, e para aquela criança em especial, cortar esse processo porque ele escreve leão com 35 letras ia ser de uma covardia muito grande. Eu poderia, naquele momento, estar tolhendo a primeira hipótese que ela está criando a respeito da escrita. (José Ricardo Santiago, VII FALE, 15/09/2007).

O Humberto Maturana tem um livro muito bom chamado *Emoções na Educação e na Política*. Ele é um biólogo chileno e escreveu esse livro que fala das emoções dessas duas áreas, da educação e da política. Lendo o livro eu encontrei esse

fragmento do Maturana que nos convida a não desvalorizar nossas crianças em função daquilo que não sabem.

Bem, eu estou com uma mania, de um tempo para cá, de pegar muito para mim, como professora, muito do que se fala sobre as crianças. Porque se eu sou professora e estou trabalhando com crianças que são marcadas pelo fracasso escolar na escola, eu tenho de aprender, me desafiar, me colocar no lugar da dúvida, assumir meu desconhecimento e meu não saber ensinar. As crianças também vão vivendo isso. Há autores que vão dizendo isso – para que a gente não desvalorize nossas crianças em função daquilo que elas não sabem. Que nós não nos desvalorizemos em função daquilo que ainda não sabemos. Mas que a gente também não comece a achar que já sabe tudo e que o problema da não-aprendizagem é do nosso aluno. Que a gente também se coloque nesse lugar.

Eu já estava aprendendo com o Humberto Maturana que isso é importante. E uma outra coisa a que ele nos convida é a que valorizemos os saberes de nossos alunos. Coisa difícil! O que é valorizar? Como? Como valorizar se às vezes eu não consigo nem ver, nem reconhecer que as crianças possuem saberes? Embora a Emília Ferreiro já dissesse para a gente que, ao entrar nas escolas, as crianças possuam saberes de leitura e escrita... A Emília Ferreiro dá uma pista quente. As crianças possuem saberes sobre leitura e escrita. Só que a gente tem de completar, tem de ir um pouco mais adiante para descobrir que saberes são esses: quais são os saberes?

E se os saberes que as crianças estão mostrando para a gente, a gente não esteja conseguindo enxergar? Como valorizar algo que eu nem consigo reconhecer? E aí, gente, nesse movimento, essa fala em bloco (no slide) do Humberto Maturana vai nos ajudando a destrinchar, ir olhando a prática que a gente vive. Cada um aqui tem os alunos que não consegue alcançar. E nem são eles que, às vezes, não conseguem nos acompanhar, mas somos nós que não conseguimos os acompanhar. Quantas vezes as crianças estão tratando de coisas que a gente não consegue compreender porque a gente não tem o conhecimento necessário para compreender? Nós não temos! (Margarida dos Santos, XXIV FALE, 25/09/2010).

Escrever: *escrevendo* (SKLIAR, 2017), escutando, pensando, criando... Escrever: este momento em que a infinitude do papel ou o sem fim da tela vai ganhando forma, autoria, fala, sendo esculpido pela linguagem, pelo sujeito que, ao escrever, inscreve-se. Escrever sem saber escrever, escrevendo, porque escrita é vivência, experiência, exercício, implicação e só se aprende a escrever escrevendo, conforme provoca Ana Luiza Smolka (2008). *Escrevendo* como se pode. Com e sem ajuda, porque tampouco sozinhas entramos no mundo da linguagem – oral ou escrita –, no mundo que já está aí antes de nós e que continuará depois (SKLIAR, 2017). Escrever é pensar; pensar é escrever, esta possibilidade de encontro com o outro, consigo mesmo; este momento de conflito, de imaginação, de atenção e escuta que transborda limites e imposições de quaisquer caminhos predeterminados.

Mas escrever *escrevendo* o que quando ainda não se sabe ler e escrever? Qual a referência para a prática cotidiana? O que se faz nos primeiros dias de aulas? Alfabetizar é o mesmo que letrar? Alfabetização e letramento são processos distintos? – perguntas repetidas muitas vezes, em diferentes encontros do FALE. Afinal, o que se lê e escreve quando se desafia a viver uma alfabetização a partir do lugar ético, político, filosófico, pedagógico e conceptual deste quarto momento da história da alfabetização em nosso país, isto é, momento de desmetodização dessa discussão?

No entanto, vale frisar: como sinaliza Mortatti (2008), o transcurso histórico – e presente – deste quarto momento tem revelado tensões também entre diferentes perspectivas. A autora aponta que, além da psicogênese e da concepção discursiva, a ideia de letramento também se insere aí, neste contexto.

Desde a década de 1980, no Brasil, o conceito de letramento também tem figurado nos debates teóricos e práticos em torno da temática da alfabetização, tanto em escolas quanto em universidades brasileiras (MORAIS; SAMPAIO, 2011). Apareceu, pela primeira vez, no livro *No mundo da escrita*, de Mary Kato (1999), de 1987, traduzido do inglês literacy (MORAIS; SAMPAIO, 2011) e ganhou força sendo defendido e difundido por diferentes pensadorxs, como Angela Kleiman (1995), Leda Tfouni (1995) e Magda Soares (2006).

Tal conceito, destacam as autoras, sublinha a insuficiência da mera aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita. Sublinha, igualmente, o quão o projeto de transformação da sociedade e do país demandava uma compreensão e utilização mais ampla do ler e do escrever, de acordo com exigências das práticas sociais de leitura e escrita vividas pelos sujeitos:

(...) As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio (...). (SOARES, 2006, p. 45-46).

Frente às novas demandas sociais, culturais e econômicas, a perspectiva do letramento sustenta a necessidade de uma nova prática metodológica afinada com a “realidade social”, daí que responde à imposição de uma determinada “função social”

da escrita. Corrobora a ideia de que alfabetizar é uma coisa, enquanto letrar é outra. Nesse jogo, alfabetizar seria menos, uma vez que, em si, não traria o que se chamaria de letramento – este sim, muitas vezes entendido como um processo de superação da mera codificação, processo de produção de sentido àquilo que a alfabetização não deu conta de significar, momento de apropriar-se de significados sociais atribuídos às práticas de uso da língua. Um modo de produzir(-se) (n)o discurso, portanto, bastante parecido com aquele que se hegemonizou durante os períodos caracterizados pela querela dos métodos ou do qual lança mão a defesa atual do método fônico (MORTATTI, 2008; 2017): a busca de sua afirmação pela negação e inferiorização das *heranças* (DERRIDA, 2003).

Pergunto-me, atravessado pela experiência de ter sido estudante de escola pública nas cercanias de uma favela, por ser filho de nordestinxs analfabetxs, pela minha ancestralidade negra, por vivenciar no cotidiano da escola pública o quão podem silenciar e diminuir x outro relações de exclusão, de desigualdade: O que pode significar, em contextos em que a criança vive numa casa de um cômodo só, “que vira”, casa sem livros, sem usos cotidianos da escrita na presença da criança ou com ela, sem a possibilidade de aventurar-se nas histórias, de fruir, de escrever segredos e cartas de amor, de ler bilhetes deixados com carinho, de bairros onde a violência e a pobreza vão distanciando dos sujeitos o mundo da literatura, do contato com histórias de outras épocas, outros povos, com imagens, exposições de nossa história, com informação, temas e assuntos que despertam, que incitam a pesquisar, a indagar, que movem a curiosidade e o desejo de usar a leitura e a escrita?

De acordo com as práticas sociais de escrita e leitura que vivenciam ou não, crianças terão entrada no mundo da escrita de modos diferenciados: pela técnica e a posterior apreensão de significados, para algumas, e pelo exercício da fruição e produção de sentidos, para outras? A partir de que “requisitos”? Consoante sua *condição* ou *estado* de letramento, já que este compreende *níveis distintos* (SOARES, 2006)?

Ao pensar sobre estas questões, inelutavelmente atravessado e provocado pelo grupo de pesquisa, pelas turmas com as quais já trabalhei e as provocações que me faziam, pelas narrativas docentes e por autorxs que têm produzido e pensado na

área da alfabetização em nosso país⁵⁵, algumas indagações se me apresentam; pergunto-me se esta compreensão da alfabetização como *uma técnica e adequação na resposta ao solicitado no mundo existente* (GERALDI, 2011, p. 29), como denuncia Wanderley Geraldi, não reduz a potência da escola enquanto *espaçotempo* privilegiado para a *demonstração prática e a afirmação da igualdade* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 151), para o exercício de inventar, multiplicar, pluralizar vidas e destinos, pensar para além do que todo dia se vive e vivencia, fazendo do processo pedagógico algo mais que a apropriação de conhecimentos e espaço de sociabilidade.

O que as narrativas partilhadas/ produzidas no FALE dão a pensar sobre isso? O que xs docentes nos revelam sobre ele, sobre o modo como têm vivido, na privacidade de suas salas de aula, o desafio de praticar uma alfabetização orientada ao sentido, à autoria, ao pensar e fazer coisas com x outro, a afirmação política das diferenças, da alteridade?

4.2.1 Alfabetização, *palavrvvida* (ou sobre um alfabetizar contra a tirania da invisibilidade e da história única)

Seguir pensando e conversando a respeito das questões colocadas são de suma importância, sobretudo em um contexto de Estado de exceção como o que vivemos no Brasil do golpe de 2016 (ainda em marcha); em um contexto onde grande

⁵⁵ Mediante a quantidade significativa de referenciais e pesquisas na área, a rota de leitura vivida no percurso desta investigação foi sendo composta e ampliada a partir das pistas, sugestões e referências que os textos publicados na *Revista Brasileira de Alfabetização*, na *Revista Acolhendo a Alfabetização em Países de Língua Portuguesa* e nos livros *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*, organizado por Cecília Goulart, Cláudia Gontijo e Norma Ferreira (2017), e *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?*, organizado por Edwiges Zaccur (2011), foram dando. A partir deles, pude ter acesso a outros textos, em livros e periódicos, que me foram apresentando autorxs e produções importantes e necessárias para a composição desta narração de pesquisa na órbita de uma alfabetização discursiva, com sentido e autoria. Os referenciais encontrados nestas publicações possibilitaram colocar em questão, isto é, indagar um certo discurso hegemônico nas produções da área, que têm posto sua tônica em torno das ideias de “alfabetização e letramento”: enquanto encontramos 52 teses defendidas entre 2007 e 2018 com as palavras entre aspas “alfabetização e letramento” na Base de dados da Capes, ao fazer uma busca com os termos “alfabetização dialógica” ou “alfabetização discursiva” não encontramos nenhuma tese disponível com estas entradas. Para o mesmo período, buscando apenas com a palavra “alfabetização”, há 766 teses defendidas, contra 733 quando utilizamos apenas a entrada “letramento”.

parte da sociedade brasileira, representada por uma classe política conservadora, uma mídia neoliberal e organizações civis com desejos e posicionamentos fascistas (como ontem e hoje) parecem desejosas do não pleno exercício da leitura do mundo e da escrita da palavra por seus cidadãos, em um contexto onde o Senado apreciou um projeto para retirar de Paulo Freire o título de Patrono da Educação Nacional⁵⁶ e, na Câmara, tramitava⁵⁷ uma proposta que queria instituir a neutralidade da educação (Projeto Escola sem Partido), como se isso fosse possível...

No contexto histórico de tal proposição, como já sublinhado no item anterior, o Brasil vivia um contexto de lutas pela democracia e de reconquista de liberdades através do ativismo e resistência de diferentes grupos e setores da sociedade.... Portanto, um cenário que requeria a discussão/ questionamento de teorias, metodologias, concepções circulantes e hegemônicas. Pouco mais de trinta anos depois, hoje, novamente enfrentamos um contexto político no qual precisamos lutar, resistir, denunciar, afirmar nossas existências – para que liberdades não sejam negadas, vozes silenciadas, alteridades invisibilizadas.

Nesse sentido, muitas das ideias de Freire em torno da alfabetização são ainda atuais; expressam-se fecundas para a discussão de uma alfabetização como *espaçotempo* de circulação e partilha de ideias, exercícios de pensamento e autoria. É ele quem nos ofereceu, em nosso país, a base para pensarmos numa alfabetização orbitando em torno da produção de sentido, a qual compreende x estudante como sujeito do conhecimento e não como tábula rasa. Compreender x sujeito aprendente como outro legítimx, dotadx de voz, traz implicações não apenas de ordem prática, mas principalmente de ordem relacional: se x outro é alguém com histórias, desejos e voz, que relação, então, vivemos quando vivemos o educar? Como vivemos este tempo que passamos juntxs? O que ou sobre o que escrevemos? Que temporalidades

⁵⁶ O projeto, que não chegou a ser aprovado, foi de iniciativa “popular”, puxado por grupos que realizam uma Cruzada pela “neutralidade e moralidade” da educação, sem nenhum tipo de diálogo ou conversa com educadorxs, o que pode ser lido como o desejo de uma educação sem pensamento e reflexão, porque preocupada com o “conteúdo” em si, a técnica, a informação, em detrimento do que se faz e pensa com ela.

⁵⁷ A proposta foi arquivada no dia 12 de dezembro de 2018, após inúmeras tentativas infrutíferas de votação para apreciação na Comissão onde estava sendo discutida. Para mais informações, < <https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/escola-sem-partido-e-arquivado-apos-oito-sessoes-consecutivas/>>. Acesso em 12/12/2018.

se fazem presentes aí? A escola segue sendo um dispositivo de formatação e normatividade?

Se não se trata tanto de umx professorx como aquelx que tem a voz legítima, portadora da capacidade de evocar, chamar, promover a troca, de transmitir ao outro uma técnica, mas de sujeitos diferentes numa relação na qual a palavra circula, ganha contornos, vozes, tons, texturas e ritmos singulares; se se trata do educativo como *espaçotempo* de sermos com x outro algo além do que estamos sendo e do que estamos habituadxs a ser, de indagar nossas relações de existência, nossos lugares no mundo, de conhecer para além dos limites imediatos de nossas “realidades”, como nos dão a pensar as narrativas, então de que ensinar a ler e a escrever estamos falando? A que ideia estamos nos referindo quando falamos/ pensamos em “alfabetização”? Ler e escrever o que? – repito, por ser uma pergunta insistente e recorrente.

Quando colocamos em discussão a alfabetização e a temática dos métodos, metodologias e perspectivas para o ensino da leitura e da escrita, talvez se nos coloque também a indagação sobre o que significa, eticamente perante x outro, considerar qualquer marca de alteridade desviante do modelo considerado “normal” um problema a ser resolvido, algo a ser “compensado, uma desigualdade a ser anulada. Como se traduzem e como podem contribuir com o livre pensar e criar perspectivas que tomam para si a responsabilidade de garantir a homogeneidade do pensar e conhecer a partir de uma normalidade pretendida, de um modelo perseguido ou de uma realidade à qual se ajustar? O que significa traduzir diferentes modos e tempos de aprender a ler e a escrever em níveis de (in)capacidade, de desigualdade, pistas de normalidade ou anormalidade dx aprendiz? O que significa ver x outro como alguém destituídx, esvaziadx de conhecimentos, saberes, histórias e experiências? O que significa um processo de *aprenderensinar* baseado na obediência, na repetição e no afastamento da autoria? **E o que podem significar processos de *aprenderensinar* baseados na pergunta, no pensar, no indagar a si e ao mundo, conhecer mais sobre si, sobre o mundo e sobre o outro?**

[Sobre a] questão da injustiça cognitiva... O modelo de cognição com que a escola trabalha está naturalizado. Poucas vezes a gente se volta para pensar, para interrogar esse conceito... Conhecer, representar, somente no trabalho com a representação no sentido mais forte. Então eu sei que o outro aprendeu, o outro conhece através das respostas que vão representar essa ação de conhecer. Ele vai

apresentar respostas, e a reconhecimento, que é esse conceito que funda a cultura escolar, vai trabalhar com a modulação dos ritmos. Todos têm que conhecer em determinado período de tempo: quem não conhece precisa passar mais tempo com aquele mesmo conhecimento. E conhecer como representação... Ele se dá através das respostas. Então quem sabe mais é o perita, é o que tira dez, é o que consegue me dar mais respostas corretas para o que quero.

Atividades básicas, a questão da interpretação do texto... Então, eu sei que a criança leu aquele texto porque ela vai me dar um número X de respostas de acordo com aqueles sentidos que, muitas vezes, um livro didático ou alguém elegeu como sentido correto. Então, fraturar a injustiça cognitiva da escola nos faz pensar numa pedagogia da pergunta. Porque perguntar é diferenciar, é se dobrar sobre aquele objeto. Então, quando as crianças estão com a câmera e elas se perguntam, me perguntam: “como as nossas imagens vão parar aí dentro?”... Porque todo mundo vê televisão todo dia, mas, para a gente, a imagem é natural; a gente não se pergunta: como é que a imagem vai parar aí mesmo? Mas quando a criança se filma e a gente propõe um movimento de dobra, de implicação com o que faz, a criança pergunta: como é que a gente para aí dentro mesmo?

(...) Eu também não sabia como é que a gente ia parar ali dentro, então eu tive de aprender com eles. Esse movimento de me preparar para essa aula, por mais que eu tivesse passado pelo segundo grau, tivesse estudado para o vestibular, o conhecimento de fato não me pertencia. Eu passei por uma experiência de reconhecimento, apresentei respostas para passar nos exames, mas aprender mesmo... não tinha acontecido. Então a aula. Ela se dá também a partir de coisas que eu não sei: a gente (professora) ressignifica esse lugar. Eu não sou a pessoa que vai transmitir o conhecimento, que vai professar aquela verdade. A partir dos nossos não saberes, a gente vai tecendo o que a gente é capaz de saber, as nossas hipóteses de como a gente vai parar ali dentro, e não são só hipóteses da câmera, mas são hipóteses de vida: as explicações, os conteúdos existenciais que passam a circular em nosso cotidiano. Então, esse não saber é assumido: eu falo “eu não sei”, mas a gente vai estudar, a gente vai descobrir! E é o meu papel ético, a minha responsabilidade trazer o material... Vamos procurar o que tem na escola, vamos procurar na internet... essa foi uma outra questão que nos desafiou: como as crianças que não sabem ler e escrever todas têm Orkut⁵⁸, todas vão para as lanhouses, jogam, têm seus jogos preferidos? Como elas conseguem circular por outras linguagens se a leitura e a escrita vinham com essa marca de não saber?... Embora durante as filmagens a gente vá descobrir que eles sabiam sim muitas coisas sobre a língua escrita, ainda faltava a possibilidade de deixar isso vir à tona, de expressar o que sabiam. (Luciana Alves, XI FALE, 22/08/2009).

No começo do ano, eu trabalhei com o projeto identidade. Muitos professores trabalham, no começo do ano, com o projeto identidade. Eu utilizei alguns textos. Este [um texto infantil é apresentado no data show], por exemplo, foi um acróstico. Eles não sabiam o que era um acróstico. Na verdade, eu não sabia também o nome: acróstico. Eu fui saber quando eu dei o acróstico. Eu sabia fazer. Eu sempre gostei de fazer quando eu era mais nova, mas eu não sabia que o nome

⁵⁸ Rede Social muito popular de troca de mensagens instantâneas, comunidades temáticas e interação/ postagem de fotos e textos pertencente à Google. Com o advento do Facebook, foi perdendo a popularidade até sua desativação, em 13 de setembro de 2014.

era acróstico. Então, eles fizeram esse acróstico. Isso aqui foi um exemplo de um texto usado. Eles botaram o nome deles e cada um falou algumas características. Fizemos uma lista de características porque, às vezes, eles ficavam sem saber o que botar. Então, fizemos uma lista de características para, na hora, ficar um pouco mais fácil para eles completarem o nome.

Nós fizemos um livrinho. Esse trabalho culminou em um livrinho deles, em que tinha toda a história deles: escola, endereço da escola, família, altura, peso. Eu medi todo mundo e pesei todo mundo. Eu estou falando isso agora porque daqui a pouco vai aparecer o motivo de eu ter dado esse texto.

A atividade era pegar uma foto deles pequenos. Eles perguntariam onde a foto tinha sido tirada, quem tinha tirado a foto, quantos anos eles tinham na época. E, a partir disso, eles fariam a legenda da foto. Dá para entender a da Vânia?

“Eu estava na minha casa com a minha mãe. Eu estava brincando. Foi a minha mãe que tirou a foto”.

Fizemos o gráfico dos aniversariantes da turma. É um tipo de texto! Trabalhamos o mapa da cidade do Rio de Janeiro. Demos o mapa do estado do Rio de Janeiro e pintamos lá: onde moramos? E, como a gente botou que a gente mora no Rio de Janeiro e que a nossa escola está no Centro da cidade, eu achei muito legal essa poesia. Achei linda! Então, nessa poesia, o que a gente trabalhou? Em todos os trabalhos, na verdade... **Em todos os textos que as crianças trabalham, mesmo aqueles que ainda não estão lendo, eu sempre peço para procurar uma palavra. Eu sempre peço para procurar alguma coisa, porque mesmo aqueles que não estão lendo vão procurar no texto. Eles sempre perguntam: “começa com que letra mesmo? É com s, tia? E eu digo: é com s”.** Mas aqui (data show) eu trabalhei os pontos turísticos (vamos riscar o ponto turístico e circular as palavras que rimam). E eles fizeram o desenho. Cada um fez o seu desenho. Algumas crianças escreveram o que desenharam. Esse não escreveu.

Como eu falei, no projeto identidade, eu pesei e medi cada um. Esse texto (data show) de estatura dos alunos... No dia que eu fui medindo cada aluno, a gente foi anotando no quadro e eles fizeram essa cópia. Então, depois que eu medi todo mundo, eu propus: vamos ver quem é o mais alto da turma? E quem é o mais baixo da turma? Então, a gente botou aí. A mais alta era a Yana e os mais baixos, o Cassiano e o Mairon.

Como dentro do projeto identidade, eu falei da estatura, eu achei legal falar sobre as medidas de comprimento. Então, eu dei esse texto, falando sobre as medidas de comprimento e falando que há muito tempo as pessoas não tinham como medir: como as pessoas faziam para medir? Eles viram que as pessoas mediam com braço, com pé, mas que isso não estava certo. Então, eles tinham que ter um padrão para medir porque as pessoas têm mãos diferentes, têm pés diferentes e nunca dava certo; nunca dava uma medida igual. Então é aí que surge o metro.

Eu pedia para grifar as palavras que estão grifadas aí (data show). Eu falava: vamos grifar tal palavra e eles grifavam no texto. Dentro do projeto identidade, como eu também pesei os alunos, eu dei um texto sobre medidas de massa. Pedi para grifar algumas coisas. Dei um texto informativo sobre a girafa, porque era um texto informativo curioso. Ele despertou o interesse das crianças porque, quando elas viram a tonelada, o tamanho da girafa, o coice que ela dá no leão, elas acharam superinteressante. Eu pude trabalhar medidas de comprimento de massa, que tinha tudo a ver com o que estávamos trabalhando no projeto da identidade. (Carla Bronzeado, XX FALE, 26/06/2009).

(...) Nós temos o registro de nossas conversas na roda. Toda manhã tem uma roda! E nesse dia da roda, a pergunta foi: “o que a turma gostaria de aprender em matemática?”. A professora perguntou sim. O que vocês gostariam de aprender? Então a coisa do ouvir, das crianças dizerem o que elas gostariam... Elas foram dizendo: “Continhas”... Eu fui colocando o nome da criança do lado; eles vão falando e eu vou escrevendo.

Gente, se tiver erro, por favor, não repara não! Porque isso é o calor da roda; a gente vai escrevendo ali! E aí eles foram dizendo. Se a gente for reparar – vou usar novamente aquela palavra – quantos conteúdos a gente tem aqui oh: “continhas”; a Rafaela quer saber “o que tem na matemática” (“o que tem na matemática para aprender?”); Nicole quer aprender a “matemática de cabeça”; Mariana quer aprender “a fazer matemática com desenho”. A professora perguntou para a turma: o que passa pela sua cabeça quando falo matemática? “Uma fila de números”, disse a Camila. E a turma concordou com ela! A professora perguntou para a turma: posso ler número? Mariana disse: Não, porque não é letra! E aí gente foi descobrir se podia ou não ler números.

Nós fizemos um inventário com os brinquedos da sala: trabalhamos matemática contando. Ela não disse que parece uma fila de números? Ao invés de fazer aquela sequência numérica, de repetir, repetir, repetir, vamos contar os brinquedos da sala porque a turma da tarde estava pegando. Estava escondendo e estava sumindo brinquedo... A gente precisa saber quantos brinquedos já tinham sido levados pelas crianças, então! As meninas é que tinham mais brinquedos: 109; os meninos tinham 60. Fizemos um inventário dos livros, dos brinquedos, dos gibis, enfim... Isso é Matemática. De um outro jeito. (Ana Paula Venâncio, XVIII FALE, 20/06/2009).

Então, eu trago a [Ana Luiza] Smolka muito pertinho de mim sempre, porque as crianças são colocadas em situações de escrita. A gente escreve o nome para quê? O menino anotou lá: pique-alto. Ele anotou lá no papel, mas anotou para quê? Para ficar lá jogado? Não! Aquilo ali gerou a discussão antes; teve uma roda de conversas. Nós decidimos na roda juntos que brincadeira seria naquele dia. No outro dia não tinha brincadeira escrita ali, porque a brincadeira é decidida no dia. Foi anotado ali por que? Para a gente não repetir a brincadeira do dia anterior, porque é legal anotar! É bom colocar lá no papel do que a gente já brincou, fazer uma lista do que a gente já brincou. Então tem uma discussão, tem um porquê, tem um sentido. Várias vezes eu fui questionada por Carmen [Sanches Sampaio], por Jacqueline [de Fátima dos Santos Moraes], por minhas colegas que trabalham comigo sobre essa questão do sentido: qual é o sentido disso? Dessa atividade? Para quê? Para que se faz? É para ficar guardado?

Tem de ter um sentido! E as crianças, elas precisam ser esclarecidas desse sentido. Elas precisam compreender que o que elas estão produzindo não é para ficar guardado ali, só para cumprir um protocolo da escola. Além de ter um sentido, essa escrita... ela tem uma função! E as crianças precisam compreender que função é essa. Mas elas não compreendem sozinhas; elas precisam refletir junto com a professora, porque a professora precisa também compreender que função é essa. E se a professora não compreende, vai cumprir o protocolo na escola que é só conteúdo, conteúdo, conteúdo... E vai ficar por isso mesmo. Não que o conteúdo não seja importante; pelo amor de Deus! Não é isso, mas tem de ter um sentido! Para que eu faço as coisas? Vocês não vieram aqui para o FALE à toa. Para cada um de vocês tem um sentido. (Ana Paula Venâncio, XVIII FALE, 20/06/2009).

Como alfabetizei? Como fui ensinada, como fui alfabetizada e como eu aprendi nos tempos de alfabetização. Trabalhei com o método de silabação, depois trabalhei um período com o fônico. E foi assim: ba, be, bi, bo, bu. Passe para a letra de mão, leia e copie. Leituras mesmo, só da cartilha; textos da cartilha. Saíam todos alfabetizados? Sim. Onde? Érika, estou dentro de uma sala de alfabetização... Como você alfabetiza? Hoje, eu já busco... já fiz a faculdade e tinha uma prática de muitos conflitos com a parte teórica de alfabetização, dos métodos tradicionais. Eu me questionava e sofria muito com isso: o que eu estou fazendo com os meus alunos? O que eles estão lendo? “Ivo viu a uva”. Vão continuar lendo “a uva”? “O boi baba”? Isso nas cartilhas que eu peguei, pois alfabetizei com cartilhas.

Então comecei a entrar em conflitos. Não estava, para mim não estava dando mais certo. Tanto que em um ano eu peguei o método fônico, porque também não tinha tanta autonomia... Tinha certezas e dúvidas. E peguei o método fônico para trabalhar, alfabetizar. Mas, caramba! Era o método fônico com aquela “Casinha Feliz”, que tem o início e o meio, mas não tem o fim da história! Começa; tem o início, a casinha muito bonita... Você trabalha. Então vem o meio e acaba. Vira o som das letras! O “b” é o barrigudão; o “l” é o lápis sem ponta. E acabou!

Como vou querer que meus alunos produzam textos se não dou toda uma sequência para eles? Só início, meio e acabou? Depois comecei a questionar, na faculdade, muitas coisas dessa teoria e, hoje, não consigo mais trabalhar sem a teoria. E a prática? A prática é importantíssima; é aí que você aprende, mas a teoria é necessária para qualquer trabalho que você faça! (Érika Vargas, XXXI FALE, 26/11/2011).

(...) Depois teve o projeto das formigas, mas nós já estávamos mais maduras [referindo-se a si mesma e à professora Kátia Ferreira, parceira com a qual pensava e desenvolvia projetos na escola onde trabalhavam]. **Isso é muito interessante e eu quis trazer porque a gente foi aprendendo também! E está aprendendo até hoje! No projeto das formigas, a gente começou a refletir sobre nossa prática e passou a pensar assim: “vamos modificar a nossa prática, trazer diferentes gêneros textuais, diferentes textos! Um pouco diferente das cobras⁵⁹”. E**

⁵⁹ Denise se refere a um projeto sobre cobras desenvolvido por ela e Kátia com as turmas com as quais trabalhavam e apresentado no FALE dois anos antes deste encontro. No projeto sobre cobras, narram as professoras, produziam textos simplificados para trabalhar com os estudantes por acreditarem, naquele momento, ser o processo da aprendizagem da escrita gradativo e linear. Ainda que optassem por trabalhar sem cartilha, alguns princípios teórico-metodológicos destas permaneciam em suas práticas, conforme Denise afirma em sua narrativa acima. Sobre o trabalho com o *Projeto Anaconda*, a professora afirma: *É porque aí como ela [professora Kátia] está falando, para desmistificar, a gente foi pesquisar. Aí começou esse movimento muito interessante que a gente fazia, sei lá, intuitivamente. Não sei! Quando a gente foi fazer a monografia [de um curso de pós que decidiram fazer, sobre alfabetização] que a gente viu a importância disso, né? A gente dizia assim: “como é que a gente vai trazer essas informações? Não podemos ler o que a gente tirou da Internet!”. Poxa, muita coisa, às vezes termos, e eu ficava pensando: Vamos fazer um texto primeiro para ser de fácil entendimento, para que fique como registro no caderno... Então temos que criar. Vamos achar*

a gente trouxe! Poesia, texto científico... mas sempre falando das formigas, que foi um interesse deles. Eles queriam saber se as formigas tinham coração, porque elas andavam na parede e não caíam... Olha... cada pergunta! (Denise Tardan, XXVI FALE, 02/04/2011).

As narrativas das professoras me afetam. Chamam-me a atenção para um fato que me dei conta quando conversava sobre elas com Carmen Sanches, minha orientadora, por telefone, quando ainda estava no período de sanduíche na Argentina: majoritariamente, são professoras mulheres que estão na luta histórica por uma alfabetização outra, *espaçotempo* de afirmação de diferentes vozes, de legitimação de experiências múltiplas, de ouvir, falar, viver o encontro alteritário com x outro. Narrativas que dizem de um alfabetizar grávido de mundo, de sentido, de conversa, de vida! Falam de modos e maneiras singulares de alfabetizar, tão únicas e comprometidas com a alteridade, às vezes formas plurais que revelam amálgamas de concepções, porém com um sul definido ou perseguido: autoria e sentido!

Pensar a alfabetização conversando com as narrativas docentes produzidas no FALE espicham nosso olhar, transbordam sentidos a respeito do ler e do escrever, implicando a assunção da indissociabilidade do ler, escrever, criar, imaginar e pensar! Impelem à indagação constante acerca de sentidos da alfabetização. Inscrevem as perguntas e questões em outro lugar: se antes me perguntava por quais gêneros deveriam ser privilegiados nesse processo ou que letras (cursiva, bastão etc.) utilizar, hoje compreendo, ajudado pelas narrativas docentes, que **a alfabetização é um**

nos livros o que a gente queria dizer exatamente para eles. Então esses textos, a gente que montava a partir da pesquisa que a gente fazia, esse aí foi o primeiro (refere-se ao texto projetado): "A anaconda é conhecida no Brasil como sucuri. É a maior cobra do mundo; pode medir de 4 até 9 metros e pesar de 30 até 250 quilos. Vivem nos lagos, rios e na floresta perto da água. Gosta de comer peixes, sapos, tartarugas, jacarés, capivaras e macacos. A anaconda maior é capaz de engolir um bezerro e até uma pessoa que tem um peso menor ou igual ao dela. Para que isso aconteça, tem que estar com a barriga vazia". E aí gente, esse texto deu pano para manga, porque aí a alfabetização partia dele. Vocês estão vendo que está meio com algumas coisas sublinhadas? Enfim, cada texto a gente abordava de uma maneira diferente. Anaconda a gente mandava sublinhar, aí a gente lia, a gente colocava no quadro o texto ou às vezes fazia em folha grande, para eles poderem acompanhar no quadro e no caderno. E aí eu dizia: "Vamos ler", e com o dedo a gente ia lendo as palavras e, às vezes, pedia para algum aluno para ler, e aí eu terminava uma frase: "Vamos entender essa frase aqui?" "O que estava dizendo nela?" "Ah! Que a Anaconda era conhecida..." E aí, a alfabetização se dava dessa maneira. (Denise Tardan, XVI FALE, 29/11/2008)

processo que tem a ver com o vivo das relações, o único, o singular de cada grupo, cada turma.

Xs professorXs vão revelando uma didática inventiva e criativa ao alfabetizarem, ao se desafiarem a alfabetizar sem cartilhas, isto é, sem um método a priori e estruturante da prática, da relação pedagógica, sem uma dissociação entre o pensar sobre a escrita e pensar como escrita, isto é, o escrever como força que dá a pensar. Alfabetizar como invenção tecida com as crianças, criação, investigação, pensamento...Perguntar-se e deitar tempo em pesquisar, produzir, escrever e ler acerca de temas e temáticas que atravessam, reverberam nas biografias que compõem a sala de aula.

Dessa maneira, o gêneros que circulam aí, as propostas e tipos de textos, as maneiras de intervenção dizem respeito àquilo que está sendo estudado, ao assunto ou objeto sobre o qual se deita a tenção, as descobertas que se quer fazer, as informações que se pretende alcançar, x destinatárix com que se pretende comunicar: cartas, poemas, textos coletivos, listas, receitas, inventários, portfólios, textos informativos, artigos científicos, bilhetes, notícias de jornal... Todos estes gêneros e outros mais são parte da sala de aula, deste processo de aprender a ler e a escrever. Textos vivos que abrem possibilidades de x sujeito saber, descobrir, conhecer o que talvez ainda não conheça... De experimentar, ler sem saber ler, escrever sem saber escrever... Pensar, experienciar, se aventurar na escrita... Lendo, tendo contato com a literatura, com diferentes textos que povoam o mundo e a vida. Porque não é a mão que escreve, afirma-nos Ferreiro (2009), mas o cérebro, o corpo, o afeto, as histórias e experiências vividas. Escrevemos em nossa inteireza. E Von Foerster (1996), como já salientado nesta tese, adverte que nossos modos de ver e compreender são forjados pelas experiências que podemos (ou não) viver: conhecer amplia nossos olhares, espicha nosso mundo singular!

Como seria poder aprender, ensinar, conversar, pensar em um contexto no qual todxs e qualquer umx pudessem afirmar sua voz, sua história, ser legitimadx, representadx em sua positividade e potência? Em um contexto onde a palavra circula e as múltiplas lógicas são, constantemente, postas em questão? Onde a experiência da alteridade é vivida nas diferenças, isto é, no reconhecimento de todxs e qualquer umx?

Por isso, hoje mais do que nunca, a importância de voltarmos a Paulo Freire. Em sua *Pedagogia do Oprimido* ou em sua *Educação como Prática de Liberdade*, provoca-nos a pensar a alfabetização como uma forma de estar no mundo, com o mundo e com x outro. E estamos no mundo, com o mundo e com x outro contando histórias, narrando, conversando, porque somos sujeitos que compomos nossas vidas de modo narrativo (RICOEUR, 2010), corroboro uma vez mais. Neste mundo em que vida e mundo já não parecem coincidir, em que o mundo parece ter se transformado na face ou sinônimo de mercado (SKLIAR, 2017), há que se apostar neste vivo de que falamos, de modos diferentes e singulares, de lugares éticos, políticos, epistemológicos e filosóficos próprios, Paulo Freire (2008), Carlos Skliar (2017), Emília Ferreiro (1991) e Ana Luiza Smolka (2008)... bem como Ana Paula Venâncio, Carla Bronzeado, Denise Tardan, Érika Vargas, José Ricardo, Kátia Ferreira, Luciana Alves e Margarida Costa, entre tantos e tantas outras professoras e pesquisadoras.

Quicá o caráter relacional na pedagogia freireana – o qual, para mim, aponta para uma ideia de conversação, para além do diálogo –, muito mais do que a proposição de qualquer metodologia, seja a potência de rebeldia de seu pensamento pedagógico contra os ditames da gramática capitalística baseada na aceleração e no individualismo, na construção/ imposição de uma história única, do apagamento de diferenças, da pluralidade de mundos e vidas que povoam este mundo. Não à toa, as narrativas docentes nos convidam a uma ideia de **alfabetização como percurso, como caminho singular e coletivo, como exercício de pensamento e autoria através da palavra – lida, falada, escrita, da discursividade**. Denunciam a pobreza literária e de sentido das cartilhas e dos textos numa perspectiva mais mecanicista da língua, a ausência de desafio à criação e a autoria nestes materiais que não convocam a pensar, a interpelar o texto. Suas falas insistem que educar/ alfabetizar/ ensinar tem a ver, sobretudo, com o modo como estamos habituados a ver x outro: como invisível, encerrado numa história que x antecede e marca? Como potência, sujeito de fala? José Ricardo, professor alfabetizador atuante com crianças de classes populares também em Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense, me provoca neste sentido.

Bom eu acho que essa é uma máxima do Paulo Freire que funciona principalmente quando a gente está trabalhando com classe de alfabetização: A leitura do mundo precede a leitura da palavra. A gente não está recebendo dentro de sala de aula tabulas rasas que não têm

conhecimento acerca de nada. Essas crianças têm história e trazem essa história quando chegam às nossas classes!

E aí... Quando eu estava montando esse trabalho, eu comecei a pensar... Ele provocava a gente a procurar o cerne da questão. Acho que o cerne da questão era: Como alfabetizar meus alunos? Essa era a questão primeira. Essa questão que dá origem a outras, né? De que maneira eu compreendo a alfabetização? De que maneira eu percebo o aluno que chega até a minha sala? E o meu papel enquanto educador? Que caminhos escolher? Que consequências terão essas escolhas?

Eu acho que essa questão primeira é a que desencadeia uma série de coisas. Se eu quero alfabetizar meu aluno, eu acho que tem uma série de coisas que antecedem essa pergunta. E o que eu entendo por alfabetização? O que eu entendo por aluno? Qual a função dessa escola? Acho que se a gente parar antes de pensar a questão prática propriamente dita e ver o que está por trás dessa questão, a gente vai começar a ter algumas pistas e alguns caminhos vão aparecer. (José Ricardo Santiago, XVII FALE, 09/05/2009).

As narrativas vão dando a ler, a ver, um modo de alfabetizar comprometido com o espichamento do mundo (SKLIAR, 2017), com as imagens e ideias que temos ou que temos podido ter sobre nós, sobre x outro, sobre a vida, revelam preocupação e busca por princípios. Um modo comprometido com o pluralizar maneiras de ver e compreender, com o **aprender a alfabetizar alfabetizando com as crianças**: escuta, atenção, presença, pensamento, diferença, alteridade, conversação... **Tais narrações tonificam os sentidos éticos e políticos da alfabetização ao afirmarem a importância do sentido (da produção de sentido na relação, na conversação, de modo coletivo e, ao mesmo tempo, singular), do pensar e perguntar como constitutivos das salas de aulas, da partilha da palavra.**

Contra a tirania da invisibilidade: porque não se trata de dar a voz, alerta-me Carlos Skliar, mas de escutá-la. Escutá-la com o corpo, com o olhar, com abertura ax outro. Escutar também nas práticas e propostas: escrever/ estudar sobre estas histórias coletivas tão singularizadas na vida de cada umx (a pesquisa do Mar que não há mais, o trabalho com o lixão, a carta para a revista, a produção de textos sobre a formiga, a produção de um livro de poesia, a construção de um inventário, a escrita e preparação de receitas... E tantas e tantas histórias vividas nas privacidades dos cotidianos (MITSI, 2015)... Vivências de escola que podem virar experiência, fazerem-se potência. Vivências de escola que afirmam múltiplas existências, histórias, experiências... Alfabetizar contra a tirania, então, da invisibilidade.

E alfabetizar contra a tirania da história única: porque o mundo é plural e há que o alargar, ampliar; porque as histórias são singulares e há que as deixar ressoar aí onde são vividas, tecidas, contadas... Porque somos oceanos de gestos,

experiências, narrativas, histórias. Alfabetizar, portanto, para pluralizar o mundo e multiplicar destinos possíveis.

(...) Certa vez, eu perguntei para eles [alunos com os quais trabalhava em um projeto de leitura e escrita]:

- Em suas vidas, o que vocês mudariam? Um deles respondeu:
- Eu compraria um carrão, para levar todo mundo para passear!

Outro disse:

- Eu compraria uma casa bem grande para minha família toda ficar direitinha (porque a família dele era “embolada”).

Outro disse:

- Ah, tia! Eu queria ficar só dentro de uma padaria!

Imediatamente, na rodinha de conversas, eu viro para o menino e digo:

- Para que, Matheus? Para ficar só comendo?

Grosseiro, né? Grosseiro. A gente não espera as crianças dizerem! A gente está sempre querendo se antecipar! Dizer o que é, o que elas estão pensando... E para valorizar, a gente tem que dar ouvidos... Eu assumo isso, porque a gente se antecipa e às vezes faz muita bobagem e parece detalhe, mas isso emperra os processos... E há algum tempo eu venho colhendo limões, fazendo limonadas... Considerando os limões como erros, as armadilhas em que eu vou caindo, porque a gente cai até hoje! Por mais que a gente tente, caímos até hoje. Não existe alguém politicamente correto o tempo todo, mas, na prática, resvala. E eu acho que o bacana é saber que resvala e que tem que estar atento a isso.

E esse dia foi um dia de ensinamentos. Matheus me respondeu de um jeito que eu não esperava – Sílvia Gallo também vai dizer uma coisa bastante legal: nesse processo de ensino e aprendizagem, a gente faz, propõe para os nossos alunos, a gente até planeja bonito na cabeça, mas quando chega a hora... desequilibra. A gente nunca vai ter certeza do que vai acontecer com o que a gente está fazendo aqui. Eu não sei o que vocês vão fazer com o que nós estamos conversando aqui, o uso que vocês vão fazer... Esse autor disse que o mais bonito é isso... E eu estou querendo aprender mais essas coisas! O que a gente propõe não vai sair como a gente espera. Isso é bacana, mas é complicado à beça para nós professores que queremos falar nossas aulas e queremos uma resposta similar àquela que a gente andou falando; respostas bem parecidas do que a gente disse, do que a gente supostamente ensinou. E aí o Matheus me ensina:

- Não é isso! Não é isso, tia! Eu queria ficar lá aprendendo a fazer coisas gostosas para eu comer.

Eu:

- Você gosta mesmo de fazer coisas gostosas para comer?
- Eu gosto sim! Meu pai gosta também. Às vezes ele fica na cozinha fazendo comida.

Então, a partir daí, eu penso rapidinho e proponho: “vocês gostariam de fazer aqui, algumas receitas comigo?”.

Porque, na verdade, o que estava em jogo é que eu precisava trabalhar a linguagem escrita com os garotos. Eu precisava gerar a necessidade, mas a necessidade não iria gerar nada – a necessidade estava posta! Eu é que não conseguia ver!... A necessidade estava posta ali; os meninos queriam fazer coisas. E a partir daquele momento, começou uma ciranda de receitas chegando na sala do projeto. Eles aprovaram entre eles... Era estranho também para mim, porque eu não pensava que aqueles meninos iriam querer fazer receita. Não achava. Já havia trabalhado com meninas; havia um interesse maior das meninas... Mas dos meninos não. Então aqueles garotos toparam; não sei se estavam de farra, mas o Matheus queria; ele perguntou ao grupo e fomos fazer as receitas. E começa uma ciranda de receitas chegando. E as receitas vão chegando... Os pais dão as receitas, eles [estudantes]

pedem as receitas emprestadas, as famílias doaram receitas... E mandavam com as letras mais estranhas! E eles se davam com as letras mais esquisitas... E eles se davam a ler, a se desafiar a ler... E eles não liam sozinhos. Eu lia COM eles, eu lia para eles... E quando a gente faz isso com as crianças, a gente vai mostrando para elas que elas podem fazer de novo com ajuda. E é uma ajuda que não nega, porque é uma ajuda que estamos compartilhando conhecimentos... Eu não pedia para o Jeferson ler a receita sozinho para saber se ele estava lendo ou não. Ele lia para se apropriar do modo de fazer, preparar determinados pratos... Ele, Matheus e os outros. E a gente foi aprendendo a preparar vários pratos – e coisas que eles queriam! Só chegavam receitas que eles quisessem fazer ali. Biscoitinho de manteiga, churrasquinho de jujuba (prestem atenção nos desenhos!).

E os desenhos... Eu gostaria de mencionar que tem uma questão que para mim é séria. Nós sabemos que a gente não aprende essa coisa da linguagem escrita só com a palavra escrita. As outras linguagens ajudam. Observar imagens, observar fotos, assistir filmes, desenhar, observar os desenhos dos companheiros e aprender a desenhar com os seus companheiros, produzir suas próprias imagens. E eles iam aprendendo também, iam apresentando cada vez mais o que queriam dizer com as suas receitas, mas a partir dos desenhos também! Esse desenho do churrasquinho de jujuba diz muito! Eu sou a que estou vestida do lado desse barrigudinho! Os outros estavam praticamente sem roupa e eu com os cabelos para cima, porque eles me deixavam, literalmente, com os cabelos em pé! E cada um com o seu espetinho na mão. E dá para trabalhar matemática, dá para trabalhar a própria questão da ortografia das palavras... Mas... tinha sentido! Estávamos lendo, aprendendo a fazer as receitas e depois escrevendo como havíamos produzido as nossas receitas. Observem que eles escolheram modos, junto comigo, de descrever as receitas não do modo costumeiro de fazer receitas. Comumente, primeiro vem a lista de ingredientes, depois o modo de fazer, etc. Não; ali a gente trabalhava com a questão dos passos [lendo a produção da criança]:

“Ingredientes:

Churrasquinho de jujuba.

30 jujubas coloridas.

6 palitos.

Modo de fazer:

Pegue 5 jujubas, espete uma por uma no palito do churrasco.

Receita da Margarida e do Matheus.

A próxima: lasanha de pão de forma! Não fiquem com fome... E tudo muito bonito! Esse material... eles produziram para compor um livro, essa receita foi enviada pelo pai da Patrícia. Os pais tinham notícias. Foi legal, porque geralmente a gente reclama que os pais não estão envolvidos, e eles se envolvem. E começam a doar receitas... E tudo cheio de carinho, os desenhos, os corações.

(...) E conforme as pessoas iam tomando conhecimento desse projeto – *Meninos cozinheiros* –... Nós não tínhamos todos os utensílios e saíamos pedindo. Às vezes, combinávamos na Educação Infantil para usar o forno, o liquidificador... Então, as pessoas desse segmento ficaram sabendo que estávamos trabalhando com receitas. O pessoal da EI convidou o grupo para fazer uma receita bacana lá, com várias crianças pequenas. E vão tomando gosto. E essa coisa de reescrever depois a receita: tivemos a ideia de fazer um livro! (...). E foi interessante porque a mãe do Matheus – eu contei para ela o episódio – escreveu para mim, em uma avaliação:

“O projeto Lendo e Escrevendo, partindo do que você gosta de fazer, isso não é aprendizado? Eles estão lendo e escrevendo para fazer receitas. Desde aquele momento ele se sentiu valorizado. Ele viu que estava sendo aproveitado. Ele se sentiu valorizado com o projeto Meninos Cozinheiros. No dia em que vocês foram se apresentar na FAETEC em Quintino, ele ficou maravilhado. Eu acho que o projeto libertou o Matheus de um monte

de coisas. Tudo para ele era “eu não sei fazer”, ele não queria fazer nada, mas depois ele começou a lembrar e ia até comprar os ingredientes sozinho.

Ao longo de todo o projeto, a gente ia trabalhando um pouco disso: enquanto produzíamos as receitas, depois tinha que lembrar o modo como tinha feito. Então a questão da memória, que é algo caro, muito valorizado para a gente na escola, vinha surgindo com determinado sentido. Tinha uma razão de se guardar aquelas informações. Porque essa é uma das funções da escrita atualmente: ajudar a lembrar. Eu não dava aula de ajudar a lembrar, mas ia mostrando a eles que a escrita ajudaria a lembrar e ajudaria a socializar conhecimentos. (Margarida dos Santos, XXIV FALE, 25/09/2010).

(...) A questão da horta: a escola começou a fazer parte do Projeto “A horta na escola”. Acontecia um pouco no início sem a nossa participação, mas, como a questão do estudar... o que fazer com aquela sobra da comida, da lavagem da garrafa pet, do lixo orgânico? Até para falar do projeto... O lixo, pelo menos na minha vida, ele ganha, ele vai sendo ressignificado, e para escola também porque a gente trabalha com a ideia de sucata. Então a gente vai pegar essa plástico aqui e vai transformar simplesmente em uma florzinha, num copinho, num jarrahinho, e não entende quantas pessoas vivem desse trabalho, que é uma atividade econômica sim, que tem uma rede de saberes, fazeres e poderes dentro de um lixão; acima de tudo poderes! Nem todo mundo cata determinado lixo. Eles têm uma categoria: os trecheios... Aquele trecho é de um grupo, o outro trecho é de outro grupo; pelos trechos de lixo onde se ganha mais existe uma disputa muito grande! É essa epistemologia das ausências: toda essa rede de saberes, fazeres e poderes fica ausente quando a escola vai trabalhar o lixo como somente sucata, simplesmente querer transformar uma coisa em outra, mas não!

Dentro disso, ausente na escola, do nosso campo de olhar, tem todo um universo de acontecimentos! Então nós pegamos... a gente que estudou a questão do óleo, molécula e lixo orgânico, o que a gente vai fazer depois que lavou tudo e sobrou o resto de comida? Então, a gente vai trabalhar isso com a compostagem, que o Carlos, que é estudante de agronomia, nos ajudou a fazer. São três caixas com buraquinhos para as minhocas passarem, e a gente vai compreendendo a função da minhoca nessa coisa da terra, da oxigenação, o que é oxigênio...

Do lixo a gente já está estudando o aparelho respiratório: como a gente respira, a função do oxigênio para a vida, essas passagens, esses mapas de intensidade... A gente pode tentar mudar um pouco aquela ideia de currículos estruturados, com mapas de intensidade, porque o interesse... Se eu estou interessada, se eu estou implicada, aquilo tem uma intensidade; o meu conhecimento vai. Nesses processos de vontade, eles vão estar voltados para essa intensidade, então a gente consegue ir lá e estudar isso, compreender como cada um pode, mas estar voltado... Então, a gente plantou as cenouras, ensinou com plantas e beterrabas e colhemos, comemos... A gente tem também essa prática dos lanches coletivos, sempre sexta-feira, às vezes não... Mas ter pelo menos uma vez na semana: sentar, não só merendar, aquela coisa, correria... Mas ter um momento para estar junto, partilhando, para estar conversando.

Então, a horta nos possibilitou ter esse movimento de ver a germinação dos vegetais e ver uma forma de ganhar dinheiro e modifica o tempo da escola, não tempo para a preparação: “Ah, então eu me preparo durante três, cinco, oito anos para depois usar esse conhecimento. Então, esse tempo que, como Boaventura coloca, esse tempo da razão indolente que contrai o presente para expandir o futuro, a gente pode tentar usar numa via inversa, expandir esse presente: eu aprendo porque eu vou usar agora, porque aquilo tem um motivo para a minha vida, tem uma ação que vai mobilizar o ato de conhecer. Um outro conceito de cognição! A gente vai trabalhar com a ideia de cognição inventiva, pela

via da pergunta; também demanda um outro tempo, uma outra ideia de tempo na escola! E esse tempo que é voltado mesmo para o que vai acontecer agora, e a gente vai entrando nesses outros fazeres, nesses outros sentidos. (Luciana Alves, XIX FALE, 22/08/2009).

Os docentes narradorxs participantes do FALE, por meio de suas narrações, nos convidam a perceber a alfabetização, enquanto processo, para além dos limites do que vem sendo reavivado nas escolas e reforçado por políticas públicas que têm investido em materiais nos quais os velhos métodos são revestidos com novas roupagens, mas estão lá, com a mesma base epistemológica que vê na cópia, na repetição e na memorização as dimensões fundantes da aprendizagem da leitura e da escrita (MORTATTI, 2008; ZACCUR, 2011). Repito: estão lá, repaginados, em moda, sendo vendidos aos montes a Secretarias de Educação em todo o país e garantindo que a engrenagem capitalista gire e alcance seu fim: a geração de lucro, a manutenção da ordem natural das coisas. Por quê? Para que? Quem ganha com tais políticas? A quem interessam? A quem silenciam?

Talvez, instados pelos provocativos relatos, seja importante abrir um parêntese a fim de retomar a questão das perspectivas e concepções em disputa na seara da alfabetização neste quarto momento de sua história (MORTATTI, 2000), caracterizado pela tendência à desmetodização do ensino da leitura e da escrita, como já dito algumas vezes. Obviamente, embora esta tendência caracterize este “período” no qual nos encontramos hoje, não o define: a história é complexa e multifacetada, repleta de permanências e mudanças, idas e vindas, embates e disputas, sobretudo a do campo da alfabetização no Brasil. Outras perspectivas e concepções seguem em disputa; brigam pela hegemonia.

Além das já abordadas nesta tese (psicogênese, alfabetização discursiva e letramento), outras compreensões também coexistem, ajudando a compor e forçando a pensar este cenário plural, transdisciplinar e complexo que é o campo da alfabetização. Uma delas é a ideia do método fônico, hoje reavivado como grande salvador das mazelas do analfabetismo, a “melhor” e “mais atual” metodologia para o “efetivo” ensino de todas as crianças, conforme defendem seus idealizadores (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2003). No entanto, um mergulho nas páginas do livro no qual os autorxs exaltam tal método nos mostra, consoante análise de Mortatti (2008), tratar-se de um método mecanicista de alfabetização que recupera e propõe ações

pedagógicas conhecidas por aqui desde o século XIX, além de, como tem sido ao longo da “querela dos métodos” (idem), buscar impor sua importância e atualidade pela negação do anterior, da anterioridade, pela depreciação da relevância do que vem antes, de seu papel no acontecer histórico e complexo do desenvolvimento dos modos e maneiras e pensar e praticar a alfabetização.

Dessa forma, embora as narrativas com as quais converso na pesquisa revelem modos e maneiras de alfabetizar que vão, com mais ou menos força, ao encontro das perspectivas da psicogênese e da concepção discursiva de alfabetização, não posso dizer que comprovam esta ou aquela tendência em relação à caracterização deste quarto momento, que atestam uma possível “superioridade” desta ou daquela abordagem. Elas não inauguram nenhuma categoria, não estabelecem nenhuma confraria, não explicam nenhuma realidade... Porque não são “dados” de pesquisa, não validam nada, senão forçam a pensar; são *personagens conceituais*! Abrem gretas por meio das quais o pensamento pode fluir, acontecer, forçar a pensar e a pensar-se. Apontam deslocamentos, fissuras, limites, possibilidades, dobras, processos de transformação, de ebulição de ideias, de permanências e mudanças...

As narrações partilhadas no FALE forçam a pensar neste movimento de desmetodização do ensino da leitura e da escrita – vivido pelxs professorxs narradorxs presentes na pesquisa – como uma abertura ao *aprenderensinar* como exercício, experienciação da autoria e da própria voz, do abandono de modos de fazer pensados a priori por outrxs, contra a própria autoria docente. Apostam, portanto, na invenção, na possibilidade de fazer coisas juntxs e sobre isso deitar a atenção. Resgatam e reafirmam, asism, o caráter político da alfabetização, a indissociabilidade entre escrita e pensamento, entre escrita e vida, entre o educar/alfabetizar e a experiência da alteridade. Do meu ponto de vista, ao afirmar a busca incessante de uma relação pedagógica pensada e vivida com as crianças, como espaço de conversação/negociação/ pensamento/ invenção com elas – às vezes menos, às vezes mais⁶⁰ -,

⁶⁰ No grupo de pesquisa do qual faço parte na UNIRIO, o GPPF, temos nos desafiado a pensar modos de escrever e apresentar nossas pesquisas sem “analisar” ou “categorizar” as narrativas com as quais trabalhamos. Imerso e embebido desta discussão, tento *conversar* (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018) com as falas docentes, *pensar* com elas, *a partir* delas.

dão tónus à aposta numa alfabetização discursiva e seu caráter interativo, sócio-histórico:

(...) a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. 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 de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 2008, p. 69).

A opção pela concepção discursiva, da qual partilho, longe de afirmar um caminho que precisa ser seguido passo a passo, incontestemente, convida à criação de práticas e ações alfabetizadoras cujo ponto de partida é o texto (GERALDI, 2011), o reconhecimento de todos e qualquer um como sujeito que pensa, interage, cria hipóteses, elabora soluções, questiona-se, indaga o mundo; convida a compreender a alfabetização como processo de experimentar, escrever, ler, pensar – textos imagéticos, orais, escritos etc. Fala de uma opção singular, pessoal, atravessada por uma biografia, uma história, uma trajetória. Não tem a ver com uma hierarquia nem com eficiência, efetividade ou superioridade intrínseca à concepção à qual se dirige: adotar uma perspectiva – acredito – é uma ação implicada; resulta de um processo complexo de formação e tem a ver com a “eleição” de uma lente com a qual olhar o fenômeno ou assunto ao qual dirigimos nossa atenção.

Desta forma, aferro uma vez mais: assumir uma perspectiva não encerra o mundo em uma verdade, na verdade. Pelo contrário, abre possibilidades de nos darmos conta do quão complexo é ele, do quão complexas são as questões que nos impõem a existência, a vida. Conforme nos ensinou Nietzsche (2005), não há leituras

Tenho ciência de que há muitas questões e fios que poderiam ser puxados, muitos modos de trabalhar com as narrativas apresentadas na tese, tendo em vista a multiplicidade de assuntos e temáticas que abordam e/ou deflagram, bem como a heterogeneidade de perspectivas que aparecem nelas (alfabetização discursiva, psicogênese da língua escrita e letramento). Todavia, reafirmo a narração de um percurso de investigação-formação em torno de uma pergunta também como uma possibilidade legítima de pesquisa e de apresentação de uma pesquisa.

acabadas nem cristalizadas, não há um modo de encarar e indagar a realidade que possa ser, por essência, superior a outras maneiras de fazê-lo. O filósofo alemão nos lembra que ninguém está fei^x, pront^x e acabad^x (tampouco uma ideia): o mundo é um texto a ser lido e interpretado, escrito e reescrito; em outras palavras: inventado, preenchido de sentido. No entanto, do meu ponto de vista – a partir da experiência de ter vivido na pele uma naca do que pode, do que faz doer e dói a exclusão, o silenciamento por ser negro, da favela, filho de nordestin^xs analfabet^xs – as mais diferentes perspectivas e concepções têm exigências externas que lhes impõe alguns cuidados éticos, estéticos e políticos: a alteridade e a diferença (SKLIAR, 2017)!

Por não existir o eu singular independente da existência d^x outro que não sou eu, mas que também me forma (tal qual nos ensina a teoria histórico-cultural) nossas ações e ideias são forjadas por meio da relação nas diferenças, com essa alteridade que me convoca, convida, provoca, choca, destoa, enfrenta, combate, conversa... E isso significa que x outro é tão legítim^x quanto eu – um *legítimo outro* (MATURANA, 1998); que sua voz, sua existência, sua trajetória, história e pontos de vista, tanto quanto os meus, precisam ser considerados, interpelados em sua condição de potência, de positividade.

Esses ensinamentos, tão presentes nas narrativas docentes produzidas no FALE, espertam pensar tais princípios como constitutivos de um modo vivo, presente, autoral de estar na (e de praticar) a pesquisa e a alfabetização. Vão alargando possibilidades de compreensão acerca desses processos e convidando a “despraticar” as normas, a ir contra o fluxo natural das coisas (RANCIÈRE, 2011). E ir contra o fluxo natural das coisas, como tenho insistido ao longo deste texto, conversando com Skliar (2017), bem poderia ser entendido como investir no educar como conversação, insistir no pensar com x outro, apostar no **alfabetizar como exercício espichamento de nossas formas de ver o mundo e x outro e, neste processo, a nós mesm^xs**. Escrever, ler e pensar, nesta concepção, são indissociáveis, como me estremece e força a pensar a fala de uma mãe de alun^x em um dos encontros do FALE, após a fala da professora Ana Paula Venâncio, que deixara há pouco de trabalhar com seu filho, depois de mais de um ano em uma turma que se debruçava a estudar sobre insetos; projeto este que a docente apresentava,

no encontro do FALE, com o grupo. Escrever, ler e pensar *escrevendo, lendo e pensando* implica, aproxima, convida:

Bom dia a todos! Eu sou a mãe do Lucas⁶¹. Ele não está mais no Instituto, infelizmente. Por uma questão de logística, pois eu tenho dois filhos, moro em Botafogo, e o Instituto fica na Tijuca. Mas nós mantemos contato com a professora Ana Paula!

Para mim, foi um prazer muito grande ter meus dois filhos no Instituto e, principalmente, ter conhecido Ana Paula. Devo registrar que foi um salto muito grande para a turma da professora Ana Paula quando começou esse assunto de inseto. Foi um barulho gigantesco que incomodou. Vamos dizer assim... um incômodo positivo, tanto para as crianças quanto para os pais! A maioria dos pais certamente se envolveu com esse projeto e as crianças aprenderam muito rapidamente. O Lucas já tinha um certo distanciamento das crianças porque já sabia ler e escrever, mas ele precisava adquirir ritmo. Isso foi muito bom para ele e para as crianças que não tinham noção nenhuma de como se escrevia; a gente viu e eu pude acompanhar isso de perto. Foi muito bom.

Sobre o assunto da limpeza dos insetos, eu pude estar nessa limpeza; a Ana Paula me convidou e eu estive presente. E foi uma coisa muito satisfatória, porque eu, dentro da minha vã concepção, achava que as crianças iam destruir aquilo tudo. Ledo engano. As crianças limpavam aqueles insetos de uma forma tão linda... Foi um aprendizado que... Eu estava até comentando com minha amiga, a Cristina, que isso aqui, todas as professoras alfabetizadoras do município deveriam estar assistindo. Isso de a criança aprender com “a coisa” ali na mão, com o fato concreto... Não é um conhecimento abstrato; é um conhecimento real. E as crianças dessa turma, todas elas têm condição de aprender sobre ciências!

Eu acredito que é uma semente que foi plantada, e muitas (crianças) seguirão por essa carreira. E mesmo aquelas que não seguirem, vai ser uma semente plantada de aprendizado. Essa turma do Instituto de Educação vai gerar muito positivamente na vida delas; eu acho que essas crianças, quando se tornarem profissionais, serão profissionais que pesquisarão sobre seu trabalho. Vão fazer muito bem, porque elas aprenderam assim. Diferentemente das outras turmas, que, apesar de terem sido alfabetizadas, apesar de terem aprendido a ler e a escrever, não têm esse questionamento que as crianças dessa turma têm. Para aqueles pais que não acompanharam a turma, eu só tenho a dizer: lamento. Porque foi um trabalho muito interessante. Não só para mim... O meu marido não pode estar aqui hoje. Infelizmente, nós não podíamos estar na escola todo dia, mas o pouco que pudemos acompanhar, como muitos pais também acompanharam, eu acho que foi um aprendizado muito positivo. Eu penso que a professora Ana Paula, como outros profissionais, o professor Celso que está aqui, são pessoas iluminadas de ter esse *insight* de que as crianças podem aprender com uma coisa real, não com um conhecimento abstrato. Então, eu acho que os pais que não puderam acompanhar perderam muito. Foi um aprendizado nota mil; não foi nota dez. E ver as crianças ali, limpando aqueles insetos, escovando, colocando no

⁶¹ A turma em questão (201, do ISERJ) participava da pesquisa coordenada pela professora Carmen Sanches Sampaio; investigação carinhosamente conhecida como FALE, à qual esta pesquisa de doutoramento está interligada. Como desdobramento da referida ação investigativa, Ana Paula e as crianças recebiam, na sala de aula, pesquisadoras e bolsistas IC que com o grupo podiam aprender e pensar mais sobre o desafio de uma alfabetização com sentido. Os objetivos e desenvolvimento da pesquisa foram expostos às crianças, primeiramente, e aos responsáveis. Todos concordaram com a participação, motivo pelo qual mantenho o nome da criança.

álcool, pegando, pregando com o alfinete... Gente, é a coisa mais perfeita e, se fosse na nossa casa, nós diríamos: não mexe não que vai quebrar! Na nossa casa não poderia, mas na escola pode. Foi perfeito, gente! Parabéns para a professora Ana Paula! (Marlene, mãe participante do FALE, XXV FALE, 27/11/2010).

Qual, portanto, poderia ser o papel da alfabetização, da escola, da escrita, do pensar em um mundo onde a pluralidade de ideias, pensamentos, os diferentes pontos de vista são demonizados, assim como aqueles que com eles coadunam?

As narrativas docentes com as quais tive o prazer de conversar neste percurso, ler e reler muitas vezes, percorrer seus ditos e não ditos, ir com elas tecendo também minha narrativa investigativa são possibilidades, provocações; estão grávidas de *indícios* (GINZBURG, 1989), de *conselhos* (BENJAMIN, 1994) para que possamos colocar em questão nossos regimes de verdade, nossos mapas cognitivos, afetivos, nosso conhecer e emocionar. Ao partilharem experiências e práticas vividas coletivamente na cotidianidade da escola, abrem um horizonte possível para a construção do reconhecimento do outro e para a prática da solidariedade (REIS; OLIVEIRA, 2018) como constitutivas do movimento de *aprenderensinar* a ler e a escrever. **Convidam-nos a um alfabetizar para alargar, ampliar o mundo e a vida, ler e escrever uma palavra singular: *palavravida*.** Por que não?

5. Notas esperançosas sobre uma alfabetização que se (re)inventa (ou sobre (in)concluir e pensar com uma investigação-formação)

Por que não? A pergunta que encerra o capítulo anterior e minha conversa com as narrativas docentes produzidas no FALE reacende, para mim, questões que retinem no caminhar vivido no desenvolvimento da ação investigativa. Incita a busca por outros modos de escrever, pensar, estar, habitar, conhecer, se emocionar – seja no percurso de uma ação investigativa como esta, seja no processo alfabetizador. Esta busca – que é exercício, ação, tentativa, experimentação – tem a ver com o compromisso ético e político a que nos convocam Paulo Freire, Carlos Skliar e Ana Luiza Smolka, além de tantos outrxs pensadorxs comprometidxs com a proposição da educação como *espaçotempo* democrático, de circulação de ideias, de afirmação e de legitimação de si e dx outro.

Portanto, ao assumir, no vivenciar o próprio percurso da pesquisa, o fazer investigativo (também) como uma narração, isto é, o desenvolvimento de uma narração que reúne marcas da história dx sujeito, da seu eu pessoal e profissional (SOUZA, 2006) e das narrações de outrxs, defendo – junto com o grupo de pesquisa e ajudado pelas discussões que vimos realizando – a tripla dimensão da narrativa na investigação: como fenômeno, “método” (CLANDININ; CONNELLY, 201) e gênero privilegiado de apresentação do texto da pesquisa.

Dessa maneira, este texto foi sendo gestado evocando diferentes narrativas de diferentes sujeitos, partilhadas em distintos encontros do FALE. Longe de buscar uma linha cronológica ou categorias de análise, o desafio que orbitou e orbita a ação investigativa é *conversar e pensar* com as narrativas docentes: o que dão a pensar sobre a possibilidade de uma alfabetização sem cartilha, discursiva, autoral, nas diferenças? O que dão a pensar sobre e com as questões abertas ao longo deste caminhar narrativo que é a escritura desta tese, com as indagações que as próprias falas docentes impõem ao pensamento, de modo a afirmar o lugar ético, político, teórico e alteritário a partir do qual me penso e vivo este pesquisar?

Assim, busquei tecer o texto urdindo três fios principais: a processo de escritura/apresentação da ação investigativa, o desafio ético-teórico-político-metodológico envolvido e, finalmente, o que me dão a pensar as narrativas. Nesta caminhada, compor o texto de pesquisa revelou-se como uma possibilidade de

revisitar meu processo formativo, revirar fios e acontecimentos grávidos de sentido em minha formação – encontros com pessoas, textos, lugares, turmas -, de assumir e viver uma pesquisa-experiência habitada e experimentada em sua duplicidade: investigação e formação, investigação-formação.

Neste caminhar, crenças que me acompanham e incoerências que me constituem vêm à tona e têm podido ser interpeladas. Ler e escutar as contrapalavras da banca de qualificação e de meus pares me ajudou e tem ajudado, em muitos sentidos: perceber como queria impor minha verdade metodológica e pedagógica como “melhores” ao passo em que negava a possibilidade de verdades absolutas, perceber o quanto a opção pela concepção discursiva tem a ver com uma escolha singular, pessoal; com a busca da coerência para/com os modos como compreendemos o conhecimento, o mundo, x outro, e não com uma superioridade em si desta perspectiva teórica.

Venho descobrindo, com xs alunxs e com mexs pares, professorxs, colegas e amigxs do grupo de pesquisa de que faço parte na universidade (o GPPF – Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores) que nenhuma classificação de substantivo ou qualquer que seja o conteúdo tem a potência de sentido de algo que se vive, de um conhecimento que é experienciado, que atravessa e toca o corpo dxs sujeitos; que sentido é produção de sentido, busca, exercício do pensamento, conversação, e não algo que unxs iluminadxs podem conceder a quem quer que seja.

O que muda quando compreendemos a relação educativa, a alfabetização como *espaçotempo* de exercitar a abertura de nossos corpos e pensares? Um corpo aberto, exposto ao encontro; uma presença em relação com muitas outras, sem que nenhuma delas seja a fôrma com a qual se enformarão todas as demais em relação a ritmos, tempos e modos de ser, pensar e aprender? Sigo me perguntando... E o que libera a escola da qualidade de maquinaria de produção de resultados, de dispositivo de preparação para o “mercado de trabalho” e homogeneização de tempos e respostas para o que demanda o contexto social imediato? Essas perguntas ecoam em mim, repercutem com as provocações que me fazem os cotidianos escolares tilintantes nas narrativas docentes: é possível, diante do cenário de exclusão e desigualdade social, indiferença com x outro, tirania e mesmidade em que vivemos,

seguir dando a mão a concepções que negam a potência dx outro e ratificam a desigualdade como própria de alguns corpos, existências e sujeitos, que traduzem diferença como desigualdade?

As narrativas apontam para outro lugar ético, político e epistemológico a partir do qual pensar o alfabetizar: a partir do coletivo, da colaboração e da cooperação. Um lugar que afirma a diferença e a polifonia como dimensões constitutivas do aprender a ler e a escrever. Corpo e mente vão juntos, brincantes e pensantes, nos ensina xs professorxs, em suas narrações. Não somos, como nos provoca Emília Ferreiro (2009), uma mão que escreve ou olhos que leem; somos sujeitos em nossa inteireza: sentimos, sofremos, pensamos... As mãos que escrevem trazem inscritas histórias e corpos; os olhos que veem impõem sentidos ao visto, criam-no e recriam-no à medida que nossos repertórios vão também sendo criados e recriados: não escrevemos com as mãos, mas através dela, por mais que a concepções mecanicistas de alfabetização insistam em dizer o contrário, por mais que a diferenciação/ polarização entre alfabetizar e letrar também possa sugeri-lo.

Neste contexto, parece-me necessário hoje, mais do que nunca, afirmar o educar e o alfabetizar em sua dimensão política e discursiva, interativa, sensível à alteridade dx outro: educação é política; alfabetizar é um ato político: abre, quiçá, o mundo, espicha quem somos e amplia as possibilidades de seguir praticando o educar como fazer coisas juntos (SKLIAR, 2017), sempre que fazer coisas juntos for pensar, experimentar, criar, indagar, conhecer com x outro, verificar e apostar na igualdade como ponto de partida e de chegada. Tal assunção implica revisitar o título desta tese e findar pelo começo, abrindo-o a novas indagações: se trata, então, de uma alfabetização sem cartilha ou, mais bem, de uma alfabetização com sentido, autoria, marca da presença de um corpo e de sua própria voz? Por que insistir na falta, no que não tem, não funciona, não ressoa? Por que não a afirmação do que pulsa, faz tremer, força a pensar, dá sustento, tónus?

Os modos e maneiras de ensinar a ler e a escrever narrados pelxs docentes foram dando a ver, no movimento da pesquisa, a relevância e urgência da afirmação de uma alfabetização com sentido e autoria. Dão a ver e ler a potência da educação/ alfabetização como forma de indisciplina de um pensamento que não se permite

enjaular ou encerrar, categorizar ou normalizar, silenciar ou padronizar. Um processo de ensinar a ler e a escrever pautado na pergunta incessante, na indagação constate...

Alfabetizar: *palavrada*.

Alfabetizar: pensamento.

Alfabetizar: conversação.

Porque disso se trata educar... Disso se trata o ofício do professor alfabetizador; este sujeito novamente acusado, perseguido, aviltado. É educar, alfabetizar; não é doutrinar.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O amigo e O que é um dispositivo?** Chapecó, SC: Argos, 2014^a.

_____. **Nudez.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

_____. **A comunidade que vem.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas na pesquisa com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes de saberes. 3^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ANTELO, Raul. Apresentação. In: AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ARAUJO, Débora Oyayomi. **Personagens negras na literatura infantil:** o que dizem crianças e professoras. Curitiba, CRV, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético:** natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. **Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia.** *Rev. Econ. Contemp.* [online]. 2017, V.21, n.2.

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

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. (Instituto Nacional de Estatística). **Anuário Estatístico do Brasil,** ano II, 1936.

CAPOVILLA, Fernando; CAPOVILLA, Alessandra. **Alfabetização**: método fônico. 2ª ed. São Paulo: Memnon, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: Artes de fazer. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história em pesquisa qualitativa. 2ª ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CONCHEIRO, Luciano. **Contra el tiempo**: Filosofía práctica del instante. Barcelona: Anagrama, 2016.

CNTE. **2016**: O Brasil esfacelado pelo golpe. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017.

CRARY, Jonathan. **24/7**: El capitalismo al asalto del sueño. Barcelona: Ariel, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DERRIDA, Jaques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. **Revista Cerrados**, v. 21, n. 33, 2012.

_____. A questão do estrangeiro: vinda do estrangeiro. In: DUFOURMANTELLE, Anne; DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

_____. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2015.

FERNANDES, Susana Beatriz. Como uma empirista cega: pesquisa-experiência. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.120 – 135, jul./dez. 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, D. M. M.; CAMINHA, T. Pigmentocracia e a experiência do preterimento na homossexualidade negra. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. N. 18, v. 2, 2017.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez: 2009

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FETZNER, Andréa. Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 51 – 65, jan./abr. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III**. 2^oed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006^a.

_____. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006b.

_____. **Vigiar e Punir**. 27. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 43^a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 48^a Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIXO, Adriano de; RODRIGUES, Thiago. **2016, o ano do golpe**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2016.

GARCÉS, Marina. **Filosofía inacabada**. 2^a ed. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2017.

GARCIA, R. L. (org.). **Novos olhares sobre alfabetização**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Garcia, Alexandra; Oliveira, Inês Barbosa. (orgs.). **Aventuras do conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.

GERALDI, Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges. (org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIULIANO, Facundo. **Rebeliones éticas, palabras comunes**. Buenos aires: Miño Y Dávila, 2018.

HERÁCLITO. Fragmento 12. In: SOUZA, José Cavalcante. (org.). **Os pensadores**: Pré-socráticos. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. WMF Martins Fontes, 2013.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999 [1987].

KILOMBA, Grada. A máscara. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, número 11, página 26 – 31, 2017.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOHAN, Walter Omar. **Viajar para viver**: ensayar (La vida como escuela de viaje). Buenos Aires: Miño y Dávila 2015.

_____. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LACERDA, Mitsi Pinheiro. A alfabetização e o alfabetizar. **Imagens da Educação**, v. 5, n. 1, p. 46-56, 2015.

_____. A privacidade da miniatura: uma pesquisa em cotidiano escolar. **Educação em Revista**, n. 36, p. 233-244, 2010.

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

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____. Como entrar no quarto de Vanda: notas sobre a investigação como experiência (tendo como referência três filmes e alguns textos de Pedro Costa) e considerações sobre a investigação como verificação da igualdade (tendo como referência alguns textos de Jacques Rancière). In: MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; NETTO, Maria Jacinta Vargas; KOHAN, Walter Omar. **Encontrar escola**. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2014ª.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto. 2006

LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace**. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LISPECTOR, Clarice. **Uma Aprendizagem Ou O Livro dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LIMA, Camila Machado de. **Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores**. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARZANO, Michela. **Programados para triunfar: Nuevo capitalismo, gestión empresarial y vida privada**. Buenos Aires: Tusquets, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: EdUFMG, 1998.

MÈLHIC, Joan-Carles. **Transformaciones: tres ensayos de filosofía de la educación**. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2006.

MELLO, Marisol Barenco. Lógicas Infantis: é a criança um outro? In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco. **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Abolição no Brasil: a construção da liberdade. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.36, p. 83-104, dez. 2009.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MOLINA, José García. **Palabras que no tienen cosa: apuntes para una pedagogía de la distancia**. Rosario: Homo Sapiens, 2014.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; SAMPAIO, Carmen Sanches. Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática. In: ZACCUR, Edwiges. (org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora. Fried. (org). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

MORTATTI, Maria do Rosário do Longo. A “querela” dos métodos de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo alfabetização nos países de Língua Portuguesa** (ACOALFAPLP). São Paulo, v.III, n.5, p. 91-114, 2008.

_____. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/ 1994. São Paulo: UNESP, 2000.

NAJMANOVICH, D. **Mirar con nuevos ojos**: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. 2ª ed. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008.

NICHTERWITZ, Fernanda. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a criação da Universidade Federal Fronteira Sul (UFSS). **III Seminário Internacional História do Tempo Presente**. Florianópolis: UDESC, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Más allá del bien y del mal**. Preludio de una filosofía del futuro. 7ª reimpressão. Madrid: Alianza, 2005.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **Gestos de escrita**: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, Wanderley. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. (org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP *etAlii*, 2010.

_____; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n, 1, p. 67-86, jan./abr 2016.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. As políticas públicas do Ensino Superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, Porto Alegre, v.4, n.2, p.10-31, jul./dez. 2010.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, R. L; ZACCUR, E. (orgs.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REIS, Graça; OLIVEIRA, I. B. Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes: as rodas de conversa como autoformação contínua. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 19ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RICOUER, Paul. **Tempo e Narrativa 2**: A configuração do tempo na narrativa de ficção. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Educación y política**: de la historia personal a la comunión de libertades. Buenos Aires: Prometeo Libros; Universidad Católica de Buenos Aires, 2009.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Formação Docente Instituinte: o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Revista Aleph**, v. 11, n. 22, 2014.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago. Pesquisa com os cotidianos e formação docente: artes de fazer com. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandra. (orgs). **Aventuras de conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Rio de Janeiro: DP et Alii; FAPERJ, 2014.

SAMPAIO, Carmen Sanches; ESTEBAN, Maria Teresa. Conversa com Carlos Skliar... provocações para pensar em uma educação outra. **Revista Teias**, v. 13, p. 269 – 283, 2012.

SAMPAIO, Carmen Sanches; et. All. Escola, formação e cotidianos: saberes e fazeres a partir de narrativas infantis. **Revista Teias**, v. 12, n. 26. Set./dez., 2011.

_____. Redes coletivas de (auto)formação docente: narrativas, experiências e a (re)construção de saberes e fazeres alfabetizadores. In: MORAES, D. Z; LUGLI, R.

S. (Orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem:** (auto)biográficas como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini. Estilhaços depois da tempestade: divagações sobre identidade, escrita pesquisa... In: SKLIAR, Carlos. (org.) **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Batista de Lacerda e seu Brasil branco. **Hist. Cienc. Saúde-Manguinhos**, vol.18, no.,1 Rio de Janeiro, Mar. 2011.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa:** por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

_____. **Pedagogías de las diferencias:** notas, fragmentos, incertidumbres. 4ª reimpressão. Buenos Aires: Noveduc, 2017.

_____. **Desobedecer a linguagem:** educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014ª.

_____. **O educar enquanto travessia.** Salvador: EDUFBA, 2014b.

_____. **Experiências com a palavra:** notas sobre linguagem e educação. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

_____. O argumento da mudança educativa. In: SAMPAIO, Carmen Sanches; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal (orgs.). **Nós e a escola:** sujeitos, saberes e fazeres cotidianos. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

_____. **Pedagogia (im)provável da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 12ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; REIS, Graça Franco da Silva. Currículos-como-experiências-vividas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.3, set./dez. 2015.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n.3, out./dez. 2014.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; Garcia, Alexandra. **Universidade-escola**: diálogo e formação de professores. Petrópolis: DP *et Alii*; Rio de Janeiro: FAPERJ: 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (Des)Alienação do cotidiano escolar sobre as relações um tanto obscuras e tenebrosas entre o Vestibular e os Cavaleiros do Apocalipse Pedagógico (o conteúdo preestabelecido sem sentido, o professor falando o tempo todo e a avaliação classificatória). **Revista AEC**, n.117, out./dez. 2000.

VIGOTSKI, L. V. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VILHALVA, Shirley. Cultura Surda. **Revista de Cultura Surda**.

VON FOERSTER, H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**. Ano 9, jul-dez, 2001.

ZACCUR, Edwiges. (org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

ANEXOS

1. LISTA DE TRANSCRIÇÕES UTILIZADAS NA PESQUISA

FALE	DATA	LINK DA TRANSCRIÇÃO
I	03/03/07	https://docs.google.com/document/d/1CuQAi_peBk8WPelr30uL1p4NmqsMcZa_SUKXBd_-jZU/edit?usp=sharing
V	07/07/07	https://docs.google.com/document/d/1PKDs5tTGB-SdDZlofQ8AtxhPpn5QpaRTwyvxpXCe5aQ/edit?usp=sharing
VI	25/08/07	https://docs.google.com/document/d/1b7yVrZ-JwAoQjchHcS7gjbwovD5m6bq9WAUX1FtXXNY/edit?usp=sharing
VII	15/09/07	https://docs.google.com/document/d/1ws0MTKFP4sN-KbhWJhGGsGh2pNkx-gybCXtfsd6fjJw/edit?usp=sharing
X	05/04/08	https://docs.google.com/document/d/1RwPQ3R-NcK4KGPvtYody6lLlPvj4qto-ou_efKuB1o/edit?usp=sharing
XI	17/05/08	https://docs.google.com/document/d/15kloefk5_WMRR7IKFdn2X-u_mtQeHFY5DCSGblYNJHo/edit?usp=sharing
XIII	02/08/08	https://docs.google.com/document/d/182t8M-3TZkgN0M4wuZHnqXWtoKuEZdlI2PGnUQ1-ksU/edit?usp=sharing
XVI	29/11/08	https://docs.google.com/document/d/1hXi_IO9oWs9zIIP9H2dNfsEJ9sV47NyEGLmho42-On4/edit?usp=sharing
XVII	09/05/09	https://docs.google.com/document/d/1u5voJtOjQu6ISJdYasZzYKyN6cTxbp0ACqbWWaPZRy/edit?usp=sharing
XVIII	20/06/09	https://docs.google.com/document/d/1mpRejdcEiZ4zk41bfqkQ-9xPj7kx_fwMRETF31xPM/edit?usp=sharing
XIX	22/08/09	https://docs.google.com/document/d/1aVpz1e-1FskS72JkFvopjUPWGaz5BHZXs_r9psZgdE/edit?usp=sharing
XX	26/09/09	https://docs.google.com/document/d/1yEDWfmGaACTwYO9SFQv8o_WZVvdatUJGNQX3ECt2eMI/edit?usp=sharing
XXI	28/11/09	https://docs.google.com/document/d/1AvWFfHPp0xsBq0Jjbp5LvV9nyS322Kt0LRne8i4so7A/edit?usp=sharing
XXIV	25/09/10	https://docs.google.com/document/d/19SDk4CilhW0AyANqFSHN28X6pGcblqLVvIM1rikjT44/edit?usp=sharing
XXV	27/11/10	https://docs.google.com/document/d/1XDSgbiIHRINMFPhR5f6ESIwiv-XeqNXfbu_PrF9Yo/edit?usp=sharing
XXVI	02/04/11	https://docs.google.com/document/d/1FZbqhLFpOYak8iba-fADDMDMPGScBoTf2838q5WAIWw/edit?usp=sharing
XXXI	26/11/11	https://docs.google.com/document/d/1Zlw8ARaTywjOZbweGqE2JRP-Or44cN06ld0g7BpgTao/edit?usp=sharing

2. LISTA DE ENCONTROS DO FALE

Fale	Data	Tema	Prof. Universidade	Prof. Escola básica
I	03/03/2007	Leitura e alfabetização: tudo a ver	Edwiges Zaccur (UFF)	Ana Paula Venâncio (ISERJ)
II	14/04/2007	Metodologias de alfabetização: articulando prática e teoria	Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (UERJ)	Maria das Graças Rodrigues (Centro Municipal de Formação Continuada Prefeito Hairson Monteiro dos Santos - CREFCON), São Gonçalo
III	05/05/2007	Modos de alfabetizar: concepções teóricas em interação com a prática	Não teve	Márcia Santos (Sociedade dos Professores Pesquisadores em Alfabetização - SOPPA), Janete de Lyra (SOPPA) e Tereza Cristina Barreiros (SOPPA)
IV	02/06/2007	Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?	Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)	Jonê Baião (CAp/UERJ)
V	07/07/2007	Alfabetização: Diferentes lógicas no ensinar e no aprender	Marisol Barenco de Mello (UFF)	Margarida dos Santos Costa (ISERJ)
VI	25/08/2007	Narrativas pedagógicas: produção escrita de crianças e professoras/es	Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP)	Margarida dos Santos (ISERJ)
VII	15/09/2007	Alfabetização: a mediação pedagógica no processo de revisão textual	Não teve	José Ricardo Carvalho (SME Duque de Caxias e Niterói) e José Ricardo Santiago (SME/RJ e Duque de Caxias)

VIII	06/10/2007	Alfabetização e o papel da literatura na construção da identidade étnico-racial	Maria Elena Viana Souza (UNIRIO)	Angela Ramos (SME/ RJ)
IX	24/11/2007	Alfabetização e avaliação: concepções e práticas	Não teve	Nízia Ponte (ISERJ) e Ana Paula Venâncio (ISERJ)
X	05/04/2008	Ciclos: aprendizagem em diálogo com as diferenças	Andréa Rosana Fetzner (UNIRIO)	Luciana Alves (SME/ Duque de Caxias)
XI	17/05/2008	Alfabetização e transversalidade do conhecimento no trabalho com projetos	Carmen Lúcia Vidal Pérez (UFF)	Luciana Alves (SME/ Duque de Caxias)
XII	28/06/2008	Aprender a ler e a escrever com textos: intervenções em foco	Não teve	Janete de Lyra, Luciane Maciel Ceccopieri e Marinalva Dias Francisco (SOPPA)
XIII	02/08/2008	Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali...	Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)	Maria da Penha Eloy (ISERJ)
XIV	13/09/2008	Alfabetização matemática: o que e como pensam as crianças?	Ana Tereza de Carvalho Oliveira (UFRJ)	Flávia Renata Coelho (SME/ Duque de Caxias) e Renata Alves (ISERJ)
XV	18/10/2008	Alfabetização e literatura: criação e produção de conhecimento	Olga Guimarães (UERJ)	Leila Mariano (ISERJ) e Silvana Rochocz Mathias (ISERJ)
XVI	29/10/2008	Alfabetização e projetos: multiplicidade de saberes no cotidiano da sala de aula	Não teve	Denise Tardan (SME/ RJ) e Kátia Ferreira (SME/RJ)
XVII	09/05/2009	Alfabetização sem cartilha? Por onde começar?	Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (UERJ/FFP)	José Ricardo Santiago (SME/RJ e Duque de Caxias) e Ana Paula Venâncio (ISERJ)

XVIII	20/06/2009	Alfabetização sem cartilha? Por onde começar? - a conversa continua	Edwiges Zaccur (UFF)	Ana Paula Venâncio (ISERJ)
XIX	22/08/2009	Alfabetização sem cartilha: crianças, pais e professoras falam sobre esse processo	Carmen Lúcia Vidal Pérez (UFF)	Luciana Alves (SME/ Duque de Caxias) + crianças do ensino fundamental e responsáveis
XX	26/09/2009	Alfabetização sem cartilha? - o texto como referência na prática alfabetizadora	Alberto Roiphe (UNIRIO)	Carla Bronzeado (SME/RJ)
XXI	20/11/2009	Alfabetização e ciências naturais: curiosidade e desejo no processo de ensinar e aprender	Celso Sánchez (UNIRIO)	Luciana Alves (SME/RJ) + crianças do ensino fundamental
XXII	10/04/2010	Alfabetização e diferentes saberes: dialogando com lógicas infantis	Marisol Barenco de Mello (UFF)	Flávia Ferreira de Castilho (SME/RJ) + crianças da turma
XXIII	12/06/2010	Consciência fonológica: pré-requisito à aprendizagem da linguagem escrita?	Edwiges Zaccur (UFF)	Carla Bronzeado e Laís Curvello (SME/RJ)
XXIV	25/09/2010	Alfabetização: pistas quentes e pistas frias no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita	Edwiges Zaccur (UFF)	Margarida dos Santos Costa (ISERJ)
XXV	27/11/2010	Lendo, escrevendo e pesquisando insetos: trabalho com projetos na alfabetização	Celso Sánchez (UNIRIO)	Ana Paula Venâncio (ISERJ) + estudantes da turma 201
XXVI	2/04/2011	Alfabetização: dificuldades de aprendizagem ou diferentes modos de aprender a ler e a escrever?	Maria Luiza Sússekind (UNIRIO)	Denise Tardan e Kátia Ferreira (SME/RJ)

XXVII	07/05/2011	Alfabetização e Avaliação: dificuldades de aprendizagem ou diferentes modos de aprender a ler e a escrever?	Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)	Margarida dos Santos (ISERJ) e Aline Lima (estudante UNIRIO)
XXVIII	02/07/2011	Alfabetização e Avaliação: dificuldades de aprendizagem ou diferentes modos de aprender a ler e a escrever? (a conversa continua)	Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)	Erika Vargas e Rosemar (SME/ Três Rios)
XXIX	20/08/2011	Quem erra não sabe? E quem acerta, sabe?	Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (UERJ/FFP)	Margarida dos Santos Costa (ISERJ)
XXX	08/10/2011	Alfabetização: desafios cotidianos da sala de aula	Adrienne Ogêda (UNIRIO)	Ana Paula Venâncio (ISERJ)
XXXI	26/11/2011	Alfabetização, avaliação e heterogeneidade: diferentes modos de aprender (e ensinar)	Andréa Serpa (UFF)	Erika Vargas (SME/ Três Rios)
XXXII	05/05/2012	Alfabetização: práticas na contramão do fracasso escolar	Andréa Serpa (UFF)	Lúcia Teresa Romanholli (SME/RJ)
XXXIII	16/06/2012	Alfabetização e relações raciais: desafios e possibilidades de práticas antirracistas na escola	Regina de Fátima de Jesus (UERJ/FFP)	Luciana Santiago da Silva (SME/ São Gonçalo)
XXXIV	01/09/2012	Entre letras, artes e traços: ampliando as linguagens na alfabetização	Eveline Angebaile (FFP/UERJ)	Daniel de Oliveira (SME/RJ)
XXXV	10/11/2012	Alfabetização: da leitura do mundo à leitura e escrita da própria palavra	Sandra Santos (ISERJ)	Ana Paula Venâncio (ISERJ) e Lenita Ferreira (SME/RJ)

XXXVI	11/05/2013	Alfabetização: desafios e possibilidades à prática cotidiana	Sandra Corais (ISERJ)	Janete Lyra (SOPPA)
XXXVII	29/06/2013	Alfabetização: diferentes concepções em diálogo com a prática cotidiana	Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)	Gisele Silva (SME/RJ e São João de Meriti)
XXXVIII	10/09/2013	O (im)PACTO do ensino- aprendizagem da leitura e da escrita: por uma alfabetização com sentido	Elizabeth Orofino (UFRJ)	Paula Cristina (SME/ Barra do Piraí)
XXXIX	19/10/2013	Alfabetização e Literatura: a questão dos gêneros em discussão.	Edwiges Zaccur (UFF)	Tiago Ribeiro (ISERJ)
XL	30/11/2013	Exercício de autoria: a escrita docente em articulação com a prática alfabetizadora	Edwiges Zaccur (UFF)	Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores (GEFEL)