



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

A Arte de saber lidar com a diferença
ou como docentes vivenciam um saber (que é) imperativo ao
cotidiano escolar

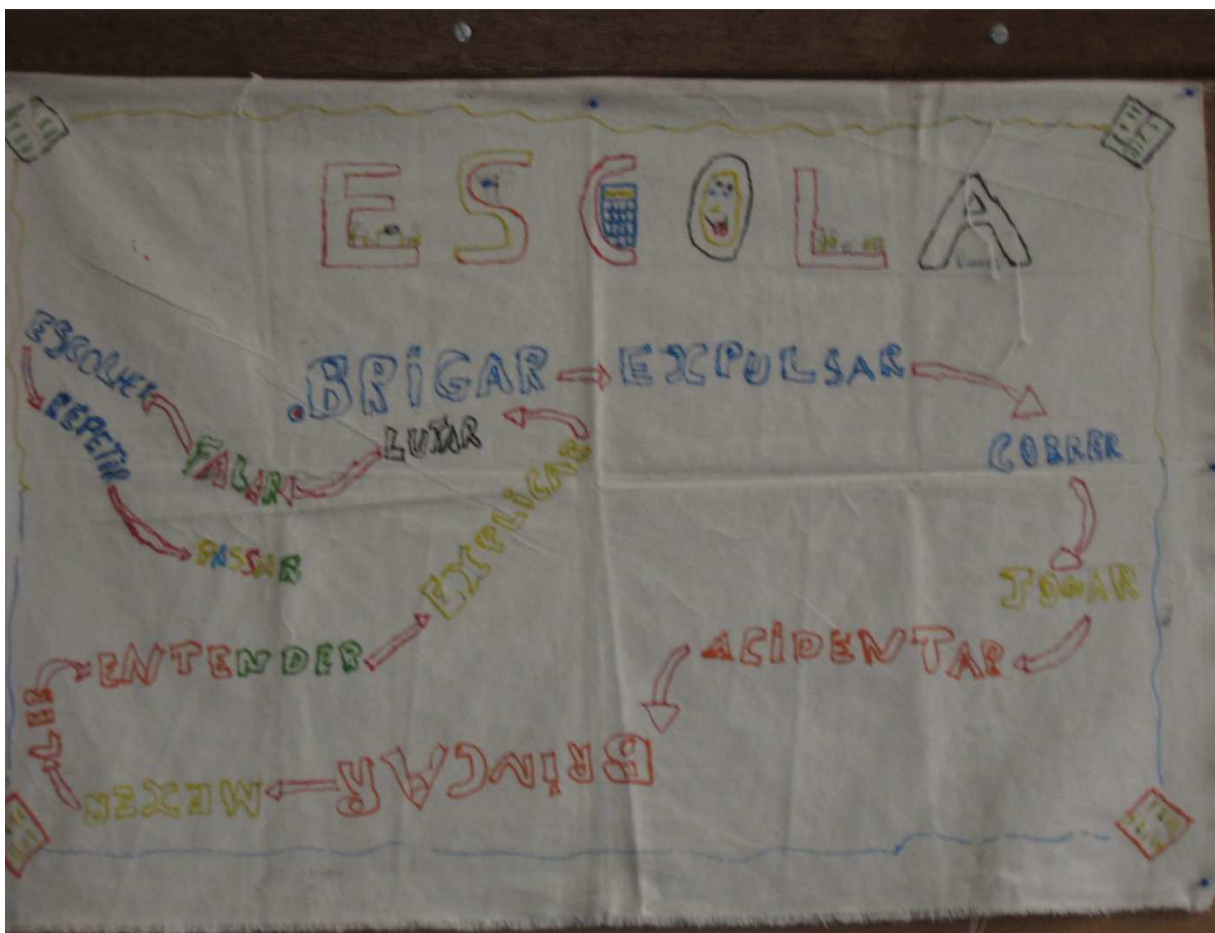
Maria Ana Dias A. Baptista

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio

Rio de Janeiro
2010

A arte de saber lidar com a diferença

Ou como docentes vivenciam um saber (que é) imperativo ao cotidiano escolar



A “Escola” que gera (e gira) temas, palavras, imagens e cores, convida nosso imaginário a uma festa de sentidos junto aos sujeitos que a vivem todo dia. A imagem acima, feita por crianças, com palavras coloridas geradas pela “Escola”, traz, à minha vista, a metáfora de um movimento de temas aos quais também podemos nos aproximar para um mergulho nesse universo complexo, que é do cotidiano escolar. E belo é ainda constatar que o convite a este caminho torto, labiríntico e infinito, pode ser dado por “artes” como esta; artefatos feitos com pedaços de pano e cola colorida, estampados na sala da “tia Margarida”¹.

¹ Esta foto de um trabalho feito por crianças foi tirada na sala do Projeto Lendo e Escrevendo, coordenado pela professora Margarida dos Santos Costa, no Ensino Fundamental do Instituto Superior de Educação (ISERJ), em 009.

Agradecimentos

À Margarida dos S. Costa: pela **confiança**, **envolvimento** sério e **colaboração** para a realização desta pesquisa.

Às professoras do FALE, Geppan e ISERJ. Em especial, Roberta, Zé Ricardo, Dina, Denise e Waleska: pelo **acolhimento** e partilha dos **aprendizados**.

Às crianças responsáveis pelos “**acontecimentos**” que inspiraram reflexões, inovações, lágrimas, risos, conversas e silêncios profundos - **provocadoras de perplexidades** que são; pela “alteridade radical” com que nos presenteiam e nos **desafiam a um movimento** de encontro a **outros saberes**.

À Lélia de Nazareth (mãe): pela **coragem** para transgredir, subverter ou para simplesmente “ser o que se é”.

À Wilton (pai): pela **simplicidade** e paz com que dá sentido as “coisas” da vida.

À Dulce e Wil (irmãos): **contrapontos** tão necessários e Lu, por se fazer “irmão”.

Tereza e Ebe (tias amigas): espelhos que “empoderam” o **meu feminino**.

Welser (“tio”): pelo **afeto** invisível e o **cuidado** imprescindível.

Dora (sobrinha): por quem “*começaria tudo outra vez se preciso fosse*”.

Às **Amigas e amigos** (o meu “**pé direito**”)

“Meirinha” e Cícero; D. Maria, Seu Lula e Eliane Luz; Daniele e Maria Clara; Eduarda, Luciano e Amora; “Poeninha”; Patrícia R. e Gustavo S.; D. Tereza, Alba e Lisi: Pelo alimento da alma regado à mungunzá e baião de dois com pequi; arroz com feijão e mocotó; cerveja com tira gosto; café com pão e bolo; chá de jasmim com reiki ; aquele chocolate e o **essencial acolhimento de seus lares**.

Nilza: Pela “faxina espiritual” que se transubstancia em amizade e carinho. Eliana, Mariana, Sabrina, Ingrid, Cíntia Sá, Ronnie, Mara, Sarah, Yuri, Simone, Célio, Avanice, Daniela e Miriam: pela **dádiva da palavra ou da escuta**; o riso compartilhado; o sorriso devotado; a massagem e a consulta.

Às Flávias, Pires² e Rodrigues, e à Nancy, pelo “**apoio moral**” **incondicional e ininterrupto**, mesmo que “essa distância nos separe”.

A Carlos (Henrique), pelos “**muitos e muitos dias**” de aconchego afetuoso. Pela leitura entusiasmada e as transcrições com o cuidado de “escutar” entonações.

À **orientação acadêmica** da professora Carmen Sanches Sampaio: pela apresentação generosa de um campo vasto de investigação e saberes com os quais dialoga e o exercício da **arte de lidar com a minha “alteridade”**.

Aos **colegas da turma** de Mestrado de 2008 do Programa de Pós-graduação em Educação da Unirio: pelos encontros e **diálogos férteis**.

Às **professoras** do Mestrado em Educação da Unirio: pela generosidade dos diálogos e **aprendizados** conjuntos.

Às **professoras da banca** dos exames de qualificação e defesa de dissertação: pela **interlocução** atenta e cuidadosa e pela contribuição à minha **formação**.

² Interlocutora generosa “da escrita”, por tantos anos - entre cartas, e-mails, blogs, poesias e teses.

O senhor... mire veja:
o mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas
— mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam.
Verdade maior. É o que a vida me ensinou.
Isso que me alegra, montão.
E, outra coisa: o diabo, é às brutas; mas Deus é traiçoeiro!
Ah. Uma beleza de traiçoeiro — dá gosto!
A força dele, quando quer — moço! — me dá o medo pavor!
Deus vem vindo: ninguém não vê. Ele faz é na lei do
mansinho — assim é o milagre. E Deus ataca bonito, se
divertindo, se economiza.

Guimarães Rosa, 2006

Ensino³

Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:
"Coitado, até essa hora no serviço pesado".
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com
água quente.
Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo.

Adélia Prado, 1986.

À minha tia avó Eponina,
Que me professou "ensinamentos" de
amor às palavras, com a
alegre espontaneidade de seus versos e
contos (en)cantados.
Que eu consiga fazer valer "em palavras",
o sacrifício da (não) despedida.
Quem sabe, a saudade seja, assim,
"vestida".

³ Agradecida à Eduarda por me apresentar esta poesia de nossa querida filósofa e poeta mineira.

Resumo

Esta dissertação insere-se no debate sobre a questão das diferenças a partir do campo educacional. A pesquisa buscou investigar “saberes e fazeres docentes” em reflexões e acontecimentos relacionados à prática pedagógica alfabetizadora, com enfoque no “saber (ou não) lidar” com as diferenças que constituem os sujeitos, na relação ensino-aprendizagem dentro da escola pública. Configura-se também como uma pesquisa de “ação-formação”, de natureza colaborativa, baseada em “conversas” e narrativas docentes, na perspectiva dos Estudos com o Cotidiano Escolar. Salienta-se a importância da realização do trabalho de campo de inspiração etnográfica, com professoras(es) de uma escola pública; no caso, sobre ações pedagógicas de uma professorapesquisadora e alfabetizadora, Margarida S. da Costa, em um projeto investigativo de sua autoria, o “Lendo e Escrevendo”, no qual pesquisa processos de fracasso escolar dos(as) alunos(as). Faz-se relevante ressaltar que o contato com esta professora se deu através da participação em espaços que, como Connely e Clandinin, denominaríamos de “comunidades de atenção mútua”; uma rede formada por professores universitários, pesquisadores e professores-pesquisadores do ensino fundamental de escolas públicas, interessados no debate em torno da Alfabetização. Cita-se aqui o FALE/UNIRIO, Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita que acontece na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e o GEPPAN, Grupo de Estudos e Pesquisa de Professoras(es) Alfabetizadoras(es), Narradoras(es), que se reúne também no espaço desta mesma universidade.

Palavras-chaves: Diferença, Saberes Docentes, Professor(a)-pesquisador(a), Cotidiano Escolar

Abstract

This work is part of the debate on the issue of differences from the educational field. The research sought to investigate traditional knowledge and teachers' reflections and events related to practice teaching literacy, focusing on "whether (or not) knowing how to deal with" the differences that are the subjects in the teaching-learning within the public school. Configures itself also as a search for "action-training" of a collaborative nature, based on "conversations" and narratives teachers, in the perspective of studies on school routine. We emphasize the importance of completing the fieldwork with an ethnographic inspiration, with teachers from a public school, whereas, on a pedagogical action teacher-researcher and literate, Margaret S. da Costa, carried on a project of her own, the "Reading and Writing," which investigates cases of school failure between students. It is important to point out that contact with this teacher was through participation in space - as Connelly and Clandinin- would call "communities of mutual care," a network of teachers university lecturers and teachers-researchers on public elementary schools interested in the debate on literacy. It reads here FALE/ UNIRIO, Forum for Literacy Reading and Writing that happens at the Federal University of Rio de Janeiro and GEPPAN, Group Study and Research of Teachers, literates, Narrators, which also meets also within the same university.

Keywords: Difference, Teacher Knowledge, Research-teacher, School Daily Routine

Sumário

1 - Uma aproximação ao tema de pesquisa	01
1.1 - “A arte de <i>saber lidar com a diferença...</i> ” Que relevância possui esse saber e o que o torna imperativo ao cotidiano escolar?.....	09
2 - Apresentação do Campo: o convite para um espaço de investigações com o cotidiano escolar	18
2.1 - A arte do encontro: <i>Apareceu a Margarida...</i>	22
2.2 - Na escola com Margarida: freqüentando atividades do projeto “Lendo e Escrevendo”	25
3 - Escolhas teórico-metodológicas desta ação investigativa	29
3.1 - Sobre fazer pesquisa (ou sobre como confrontar o <i>desejo de realidade</i> campo da Educação)	36
3.2- Nas Narrativas Docentes, Saberes e Fazeres Cotidianos	39
4 - A Experiência da Pesquisa: alguns acontecimentos	50
Acontecimento(s) I	53
Acontecimento(s)II	59
Acontecimento(s)III	66
5 - Considerações finais (Pequenas elucidações póstumas ou Epílogo)	77
6 - Referências Bibliográficas	81
7- Apêndice	

1. Uma aproximação ao tema de pesquisa: a arte de saber lidar com a diferença

*Será impossível a tarefa de educar na diferença?
Felizmente é impossível educar se acreditamos que isto implica
formatar por completo a alteridade, ou regular sem resistência
alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade.
Porém, parece atraente (...) imaginar o ato de educar como uma
colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que o possibilite ser
distinto do que é.
Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e
criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de
possibilidade.*

Carlos Skliar e Silvia Duchatzky, 2001

Começo por esta epígrafe porque traduz bem a provocação que me atraiu para este movimento de investigação em busca de saberes e realidades que me fizessem embarcar em um questionamento como o acima: *Será impossível a tarefa de educar na diferença?*

A procura por textos e narrativas; a descoberta de novos olhares e outras vozes, com entonações diferenciadas, em meio a uma espécie de entroncamento maior que constitui o despertar do campo educacional para pensar as diferenças no cotidiano da escola pública brasileira, poderia resumir bem este meu movimento de investigação. E a atenção dada a esta “arte” que consiste no saber comprometido com o lidar com as diferenças que povoam o cotidiano da escola pública, arte de criar uma *Pedagogia (improvável) da diferença* como bem enuncia Skliar (2003), é o que conduz boa parte da pesquisa que aqui se apresenta.

Em nossa história, a exclusão escolar tem sido nomeada de diversos modos: “evasão”, “repetência”, “fracasso”, “atraso”, “deficiência”, “dificuldade de aprendizagem”; o “não aprendido da língua escrita”. De que maneira estes processos podem se relacionar aos modos como as diferenças são trabalhadas pelos docentes em sala de aula com os estudantes? Será esta uma responsabilidade exclusiva dos(as) professores(as)? Como nomeamos as “diferenças” na escola? Estas são algumas das inúmeras questões que preocupam os sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar ou pensadores da área educacional,

como nesta passagem, abaixo.

(...) Desde o momento em que alguns sujeitos, e não outros, são considerados “os diferentes”, já estamos imersos num processo de separação, de discriminação, e é um reflexo de uma valorização que é impossível de se fazer entre as diferenças. De outro lado, deveria se perguntar de quem é o problema pedagógico em relação às diferenças na escola. E a resposta é, ou deveria ser, muito simples: o problema é de todos; não é nem dos professores, nem das famílias, nem dos outros alunos.(SKLIAR, 2003. Entrevista) .¹

De um modo geral as práticas pedagógicas na escola são referendadas por uma lógica de homogeneidade e dualismos: sabe/não sabe; certo/errado; normal/anormal; cognitivo/afetivo. Mas podemos também aprender a ver o mundo, a escola e a sala de aula como universos constituídos pelas diferenças, como Skliar apresenta neste seu comentário à proposta da inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais na escola pública.

... se preparar para este tipo de proposta, significa, a meu ver, repensar todo o trabalho ou a falta de trabalho em relação ao conjunto das diferenças: raciais, étnicas, de idade, de gênero, de corpo, de aprendizagem, de geração, de classe social, entre muitas outras. (...) como outras diferenças possíveis no contexto de uma comunidade escolar que já deveria ter sido caracterizada pelas suas próprias diferenças. (Idem)

Conceitos como homogeneidade, heterogeneidade e outros, permeiam o debate sobre as diferenças na educação, incitando discussões sobre a necessidade de uma pedagogia mais aberta ou atenta à postura (ou olhar) para o “outro” - no caso, a criança, com tudo o que a difere enquanto tal. (Skliar, 2001;2003)

Encontramos nas palavras de Jorge Larrosa (1999) em *Pedagogia Profana*, uma explanação sobre essa “outridade” que constitui, antes de mais nada, a própria infância.

A infância como algo outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas o que escapa a qualquer objetivação e o que desvia de todo objetivo; não é o ponto de ancoragem do poder, mas o que marca sua linha de despenhadeiro, seu limite exterior, sua absoluta impotência; não é o que está presente em nossas instituições, mas o que permanece ausente e inabarcável, brilhando sempre fora de seus limites. (p. 70)

¹ Entrevista com Carlos Skliar no site da Folha dirigida em 2003.
http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor_2003/Cad_05/EntCarlosSkliarFdg.htm

O que o faz dizer também da *radical* e *absoluta* relação de *alteridade* estabelecida entre a “*mesmidade*”, que corresponde ao mundo adulto, e a infância; “*outra*”, em nossa sociedade.

Portanto, alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a ser plenamente apropriadas por nossos saberes, por nossas práticas, e por nossas instituições; nem sequer significa que esta apropriação eventualmente nunca poderá realizar-se completamente. A Alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais e nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença. (Idem)

E retornando a reflexão para as questões educacionais, Skliar e Duchatzky (2001) ajudam a pensar atitudes e concepções em relação às diferenças dos alunos na escola, provocadoras de processos de exclusão escolar.

O outro diferente funciona como depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão do excluído.” (...). Este tipo de operações consiste em liquidar, dissolver a heterogeneidade do social, condensando em uma figura uma série de antagonismos de tipo econômico, político, social, moral. Como se o fato de nomear um componente ameaçador nos afastasse da perplexidade que nos provocam as misérias terrenas. A simples evocação de um culpado dá uma sensação de orientação enquanto reduz a um objeto a complexidade dos processos de constituição do social e das experiências humanas.” (p.124 e 125)

A passagem acima, que evoca esta “*encarnação do mal*” no “*outro*”, traz à memória um episódio que vivenciei em uma escola onde trabalhei.

Acredito que a narrativa que trago abaixo, expõe de alguma maneira o que ocasionou o meu “*despertar*” para pensar a questão das diferenças no campo educacional, a ponto de também mobilizar-me a realizar uma investigação teórico-empírica.

Trabalhei durante três anos e meio, com os primeiros anos do ensino fundamental, em duas escolas da rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte, na função de auxiliar de biblioteca escolar² e pude presenciar vários

² O novo cargo fazia parte de um programa de Revitalização de Bibliotecas Escolares do Projeto da Escola Plural, e trazia atribuições técnicas e pedagógicas (para as quais recebíamos uma formação inicial e continuada, junto ao bibliotecário responsável e outros “*auxiliares de biblioteca*”). O programa idealizava a

acontecimentos no cotidiano escolar que me trouxeram grandes inquietações. Lembro-me que o fato de cursar Ciências Sociais na época em que fui convocada para trabalhar em escola, pareceu contribuir ainda mais, para a profusão de questionamentos sobre os acontecimentos do dia a dia que me causavam certa perplexidade.

Deste período de trabalho gostaria de narrar uma cena em especial que me acompanha até hoje, como uma esfinge. E rememorando agora, acredito que ela possui mesmo o poder de ilustrar bem os primórdios da preocupação que embasa esta pesquisa.

Há mais ou menos oito anos atrás, presenciei uma cena, durante uma reunião pedagógica em uma das Escolas em que trabalhei, ocasionada pela visita de uma profissional da SMED/PBH³.

Esta Escola localizava-se na zona sul da cidade, próxima a um conjunto habitacional, cercado por um aglomerado de vilas (favelas), das quais provinha a maior parte de seus estudantes. Quase que a totalidade dos profissionais que estavam lotados nesta escola, entretanto, morava nos bairros de classe alta, vizinhos à escola (inclusive eu mesma) e, em sua grande maioria, pareciam demonstrar, através de suas falas e das constantes lamentações, dificuldades em realizar práticas pedagógicas significativas, que contemplassem os alunos oriundos daquela realidade social adversa⁴.

E é nesse contexto de lamúrias e entraves no trabalho pedagógico com os alunos, que entra em cena um de “pedido de socorro” da equipe pedagógica da escola aos profissionais (técnicos) da Secretaria de Educação, seguido, posteriormente, da visita de uma “especialista” desta Secretaria, em resposta a tal solicitação.

A conversa com a “especialista” da área educacional se resumiu, em minha lembrança, na seguinte frase, que parecia mesmo um diagnóstico: “Vocês estão lidando com deficientes sociais”. Algo ali soava como um consolo, um modo de

participação deste profissional (e da biblioteca) nos projetos da escola, reuniões pedagógicas e etc.

^{3 3} Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte.

^{4 4} Seria bom ressaltar que, na época, além de muita pobreza, questões como violência e tráfico de drogas eram parte da realidade dessa clientela de alunos, chegando a assolar a escola, no turno da noite

reconfortar os docentes, com um dado/diagnóstico que antecede suas práticas pedagógicas; sem aparentemente qualquer esforço ou tentativa de apontar questões outras da relação ensino-aprendizagem estabelecida com os alunos em questão.

Foi um choque ouvir aquilo, mesmo sem (poder) participar ativamente do debate pedagógico que originou e motivou aquela visita, visto que eu era uma personagem secundária daquele mundo escolar – uma auxiliar de biblioteca, que “se metia”, às vezes, em questões que não lhe eram propriamente devidas.

Penso, no entanto, que o mal-estar que senti ouvindo aquele “diagnóstico” trazia por trás a questão de como a pobreza, a desigualdade social, poderia, de repente, transformar-se em uma patologia que imbricaria em uma espécie de deficiência cognitiva, aos seus portadores. Nunca havia ouvido aquela “designação” antes, mesmo sendo filha de uma pedagoga que passou boa parte de sua trajetória trabalhando com crianças da “sala especial”, como professora ou orientadora educacional.

Skliar(2003) fala em seus escritos, da tentativa de *desconstruir a naturalização que foi feita do problema da deficiência*. Ele propõe pensar uma inversão epistemológica deste problema: *o problema não é o anormal, a anormalidade (...) e sim a norma, a normalidade, o normal*. (p. 34)

Este autor discute sobre a invenção de eufemismos para certas “diferenças”, que parece ter como finalidade operar um enquadramento das alteridades através do discurso, fenômeno este que ele denomina como *produção da alteridade deficiente*⁵. (idem)

... alteridade deficiente é uma expressão que remete não ao indivíduo ou ao grupo de indivíduos deficientes ou à sua deficiência específica, mas à sua invenção, à sua produção como outro. Assim, distancio-me de toda pretensão de acompanhar as sucessivas mudanças e remudações de termos para denominar esses outros, pois a linguagem da designação não é outra coisa se não uma operação colonial, não ingênua, além de pouco criativa(...); essa operação consiste em sugerir o uso de eufemismos para continuar exercendo um controle e um governo de representações sobre esta e outras alteridades. Eludir ou evitar palavras para utilizar outras mais corretas ou mais modernas ou mais aceitáveis para o mundo do normal (...) seria restituir uma vez mais a eficácia retórica do discurso da normalidade. (idem, nota 11, grifos meus)

⁵ Skliar (2003) se inspira no conceito de Baudrillard e Guillaume (2000) (p. 26).

Skliar (2003) faz uma análise crítica muito contundente em relação a essa “mania” de se nomear os “outros” de nossa sociedade, vendo, no processo, uma tentativa de se catalogar tudo o que escapa ao entendimento da “mesmidade”, detentora do discurso da “normalidade”. O autor desenvolve esta argumentação ainda mais, quando trata do debate sobre o que denominaram de “atenção à diversidade”, explicitando melhor seu ponto de vista sobre estes processos.

Meu propósito (...) é por sob suspeita algumas naturalizações que foram feitas dessa expressão (...) para sugerir que talvez se trate de um eufemismo novo e rudimentar, de um novo sistema ordenador/controlador da alteridade, de uma nova modalidade de querer nomear o inominável, querer reduzir o irreduzível, descobrir o véu do misterioso para fazer dele uma pura e conveniente alteridade.

Um modo de pluralizar o “eu” sem ao menos levantar uma pequena brisa. (p. 36)

Essas idéias auxiliam a pensar o “diagnóstico” do caso da escola onde trabalhei, que acalenta (ou naturaliza) o “despreparo” para lidar com àquela alteridade característica da maior parte dos estudantes da escola. Salientando que esta “designação” vem pela “voz” de uma especialista da área educacional; no “discurso” de uma funcionária pública investida de seu poder de representar a fala que é legitimada (por nós). O “discurso” de que teríamos que aprender a lidar com (os “novos”) “deficientes sociais”.

Mas a resposta dada aos professores pela técnica da Secretaria Municipal de Educação, pareceu mesmo apaziguar parte dos profissionais daquela escola, ao justificar os tantos desacertos, desencontros e frustrações constantes do cotidiano partilhado em seus ofícios como docentes, com “aqueles” alunos.

Neste momento, far-se-á relevante trazer as palavras de Maria Teresa Esteban (2009), que também partilha o debate sobre o trabalho com as diferenças na relação ensino-aprendizagem, pensando o lugar das singularidades dos sujeitos que encarnam a questão, no espaço da escola pública.

...a criança é marginalizada, mesmo que se indague se seu posicionamento é provisório ou definitivo. Não se pergunta o que, como, por que e para que o estudante aprende; questões significativas se mantivermos o foco no estudante. A ação docente ficaria isenta de questionamento. Não se encontram na mesma medida indagações sobre o que fazem os docentes, como o fazem, por que o fazem, para que o fazem. São poucas

as dúvidas no que concerne ao ensino: se o estudante não demonstra a aprendizagem esperada, a pergunta se formula em torno do resultado como indicativo de um problema de aprendizagem. (p.70, grifos meus).

Lembro-me também, de ouvir da coordenadora pedagógica da escola em trabalhei, algo que complementava aquele diagnóstico; um argumento bastante comum nas falas sobre o “não saber lidar” com as diferenças apresentadas pelas crianças, frutos de suas múltiplas realidades. Ela dizia algo como “fomos formados para lidar com aquele aluno ideal, que terá um desenvolvimento esperado, como àquele aprendido nos livros de psicologia, e etc., no período da universidade”.

Esteban, neste momento, incita neste debate algo que dialogaria com a fala desta coordenadora, quando diz da (...) *existência de uma parte oculta na afirmação docente sobre sua própria incapacidade.* (idem, p.76)

Entra no contexto, então, uma discussão complexa a respeito da relação entre diferença e desigualdade, muito oportuna ao caso apresentado; um problema que recorta outras situações elencadas nesta pesquisa.

Esteban (2009) sugere que por trás deste tipo de questionamento enunciado por alguns docentes, encontra-se um desafio e uma preocupação latentes.

(...) o que surge como questão, explicita os limites do saber-fazer docente e se apresenta como problema no cotidiano escolar é como tratar a diferença sem fazer dela expressão e justificativa para a desigualdade; o desafio que se oculta é o de trabalhar com os diferentes sujeitos, incorporando suas diferenças sem promover a desigualdade. (Ibidem)

A experiência que relatei e que faz pensar outras tantas cenas que se passam em inúmeras escolas desse país, constituiu uma provocação, um desejo de esmiuçar saberes, práticas e teorias em busca de olhares ou pistas sobre o “saber lidar” com um universo heterogêneo como o da escola pública. Pesquisar experiências onde o lidar com as diferenças não represente a paralisia dos processos da relação ensino-aprendizagem, e sim, um convite à ampliação de saberes e sentidos novos para a prática pedagógica tornou-se também um desafio.

Lembrar este acontecimento me faz “escutar” também palavras do epistemólogo Boaventura de Souza Santos (1987), no *Discurso sobre as ciências*,

quando enuncia uma de suas teses, presente no paradigma emergente, a de que *todo conhecimento é autoconhecimento*.

Boaventura defende a idéia de que nossas trajetórias de vida, nossos valores e nossas crenças são a prova íntima do nosso conhecimento, o que permite afirmar que os sentidos atribuídos ao conhecimento vinculam-se à nossa história. (...)

Nesse novo paradigma... importa mais a satisfação pessoal por aceder e partilhar o conhecimento. Nesse sentido, a criação científica assume, no paradigma emergente, uma proximidade da criação literária ou artística porque associa à dimensão ativa da transformação do real a possibilidade da contemplação do resultado, da obra de Arte. (OLIVEIRA, 2006, p.37)

A reafirmação da dimensão pessoal da produção do conhecimento-emancipação vem novamente das palavras de Santos (1987): *ressubjetivado, o [novo] conhecimento ensina a viver e traduz-se num saber prático. (p. 55)*

Voltar a estas experiências pessoais, portanto, constitui uma espécie de visita às origens de um processo de conscientização a respeito de uma temática de importância crucial em nosso país, onde as desigualdades ainda são confundidas (ou camufladas?) com patologias ou deficiências. E o “não saber lidar” com as diferenças, portanto, é determinante para a produção de realidades sociais onde repetência, evasão, exclusão - fenômenos que traduzem o fracasso escolar - produzem a falta de cidadania e uma democracia menos efetiva.

Posso adiantar, que o movimento produzido por este incômodo que se transformou em pesquisa, tem encontrado ecos em relatos de profissionais envolvidos(as) com o “pensar” esta problemática. O encontro com a professora e pesquisadora Margarida dos Santos Costa, por exemplo, concretizou uma oportunidade de diálogos e de compartilhamento de experiências essenciais, poderia dizer, para este processo de investigação.

A narrativa de Margarida sobre o movimento de investigação de sua prática pedagógica elucida bem o que exponho.

Como professora-pesquisadora, tenho procurado me afastar de um discurso e de uma prática pedagógica que usam as diferenças sociais e as precárias condições de vida de muitos de nossos alunos e alunas para justificar a situação do fracasso escolar em que se encontram. Que insiste em apagar a diferença quando esta cumpre o papel de afirmar nossos alunos e os iguala naquilo que os nega. Neste processo tenho buscado compreender e reinventar percursos para a realização de práticas pedagógicas junto a alunos considerados

“incapazes” de aprender. (COSTA, 2009, p. 165)

E é também nas palavras da dissertação de mestrado de Margarida dos S. Costa (2004), que veio a ser a principal colaboradora desta pesquisa, que encontro uma afirmação que poderia introduzir bem a justificativa para uma investigação como esta.

Margarida, que também pesquisa a questão da diferença como constitutiva do processo de ensino-aprendizagem, inicia seu texto dizendo das inquietações que motivaram sua pesquisa com o tema do fracasso escolar que marca a trajetória das crianças que participam do projeto⁶ de inclusão de sua autoria. O *processo perverso, produzido social e historicamente* do qual fala Margarida, parece ser a conseqüência do insucesso da escola pública em lidar com boa parte de seu alunado. (p. 10)

A afirmação que anuncio acima, possibilita compreender o porquê de se fazer um estudo mais aproximado, qualitativo, no cotidiano de uma escola, com narrativas das(dos) docentes e alunos(as) sobre acontecimentos do seu dia-a-dia. Nesta passagem do discurso de Margarida é apontada a necessidade de se investigar

*...questões que vêm se atualizando nas vozes dos alunos e alunas que têm vivido a experiência do fracasso escolar na escola.
São vozes ocultas nas estatísticas que divulgam anualmente o número de crianças que não vivem a experiência do êxito na escola.* (idem)

No caso da presente investigação, que vai ao encontro da preocupação narrada por Margarida, apresento a relevância de uma investigação de saberes ou “não saberes” que alimentam práticas pedagógicas que fazem “diferença” na relação ensino-aprendizagem; ações no cotidiano escolar que podem ou poderão afetar a trajetória de vida desses alunos e alunas silenciados e excluídos.

O foco é engrossar uma discussão relevante para o contexto educacional brasileiro; quiçá provocar em alguns reflexões sobre a importância de se (re)pensar concepções e práticas, para uma “arte”, que constitui o trabalho com as

⁶ Apresento este projeto (Lendo e Escrevendo) na apresentação do campo.

diferenças dos sujeitos, no caso, crianças, no contexto da escola pública.

Pensar neste “saber” que, cada vez mais, coloca-se como um “imperativo”, para lidar com a multiplicidade de diferenças que compõem o cotidiano escolar, é também compreender o contexto histórico de democratização do acesso à Educação básica no país. Processo permeado por lutas para implementação e garantia de usufruto a um direito constitucional⁷, a Educação pública e gratuita.

Se o acesso à educação já constituiu um ponto de avanço, a efetivação deste processo de democratização via uma educação de qualidade - que de fato atenda aos diferentes sujeitos da sociedade, dando-lhes acesso a outros horizontes, como o da cultura letrada - é um problema atual, especialmente, quando se trata da questão alfabetização ou do analfabetismo no país.

O tema da alfabetização no Brasil ainda se faz central no debate sobre a Educação, condição básica para o exercício da cidadania de grande parte da nossa população. Os índices de analfabetismo são medidores estatísticos importantes para uma análise sobre esse assunto.

O estudo intitulado “Mapa do Analfabetismo no Brasil”, desenvolvido pelo INEP⁸ em 2001, com dados do Censo Escolar (INEP), IBGE⁹ e do IDH (PNUD)¹⁰ aponta que na faixa etária entre 10 e 19 anos, vemos o fracasso do sistema educacional brasileiro, quando 7,4% desta faixa da população ainda são analfabetos. A análise desses dados intui que esses jovens ou ainda estão na escola, ou já passaram por ela, o que mostra que nosso sistema educacional continua a produzir analfabetos.

É doloroso constatar que, no Brasil, 35% dos analfabetos já freqüentaram a escola. As razões para o fracasso do País na alfabetização de seus jovens são várias: escola de baixa qualidade, em especial (...) nos bairros mais pobres das grandes cidades; trabalho precoce; baixa escolarização dos pais; despreparo da rede de ensino para lidar com a essa população. (Mapa do Analfabetismo no Brasil, 2001, p. 10)

Este trabalho traz a preocupação dos pesquisadores com o baixo

⁷ Constituição Federal Brasileira. Artigos 205 a 214.

⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

⁹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

¹⁰ Índice de Desenvolvimento Humano, construído pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

desempenho dos sistemas de ensino, pelas baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, atingindo as crianças mais jovens. Outro dado importante é que mesmo atingindo um tempo maior de permanência na escola (mais de 8 anos, em 2001), apenas dois terços da população provavelmente irá concluir esta etapa fundamental do ensino.

Para dar a devida dimensão para estes fatos é importante entender como estes índices são construídos. O IBGE traz o cálculo de 16 milhões de analfabetos no país, mas este número é calculado por estatísticas que consideram alfabetizada a pessoa que é capaz de escrever e ler pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece, segundo informações constantes nesse estudo. Outro conceito ainda utilizado no mundo para medir o analfabetismo, por condizer mais com a realidade econômica e tecnológica contemporânea, é o de *analfabeto funcional*, que inclui neste índice todas as *pessoas com menos de quatro séries concluídas*; o que faria o número de analfabetos brasileiros saltar para 30 milhões. (idem, p. 6)

Um estudo feito por Vera Masagão Ribeiro: grandes tendências (2007), “As estatísticas da Alfabetização¹¹”, a partir de dados mais recentes e referências as avaliações dos sistemas de ensino brasileiro, coloca em dúvida, entretanto, a possibilidade de se aferir algo a partir da fórmula encontrada para “medir” o índice de analfabetismo funcional.

Os resultados das avaliações dos sistemas de ensino brasileiro, como Saeb ou a Prova Brasil, comprovam com eloqüência que quatro anos de estudo podem significar coisas muito diferentes em termos de aquisição de habilidades de leitura, de acordo com o grau de desenvolvimento econômico da região, o tipo de escola pública ou privada, a zona urbana ou rural e mesmo o sexo do alunado. (p.2)

Segundo esta pesquisadora, que coordena a aplicação de *surveys* sobre alfabetismo no Brasil, em análises comparativas que fazem referência à construção de instrumentos metodológicos semelhantes - sobre a mesma temática, só que em outros países - muitas localidades já não mensuram o “analfabetismo”.

¹¹ Banco de Dados/Ação Educativa: www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2320/1/estaticasalfa.pdf

Atualmente, a única medida de alfabetismo com aferição direta de habilidades e informações detalhadas sobre práticas de leitura e escrita na vida diária no país, segundo Ribeiro (2007) é o Inaf Brasil.

(...) o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), iniciativa de duas organizações não governamentais brasileiras: a Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro¹². (...) O Inaf Brasil é feito com base em pesquisas anuais realizadas junto a amostras de 2 mil pessoas representativas da população brasileira de 15 a 64 anos em todas regiões do país, em zonas urbanas e rurais. Em entrevistas domiciliares, são aplicados testes e questionários aos sujeitos que compõem a amostra. Em 2001, 2003 e 2004, o levantamento abordou a leitura e escrita, em 2002 e 2004, as habilidades matemáticas. (Idem, p.3)

A autora também coloca que o termo “analfabeto funcional”, mesmo sendo ainda muito utilizado na mídia, não é utilizado no instrumento de pesquisa que afere este índice (o Inaf), pois um dos pressupostos de sua definição é o de que *mesmo habilidades muito limitadas têm funcionalidade em certos contextos*. Já a manutenção do termo analfabeto, diferentemente, possuiu a finalidade de chamar a atenção para uma realidade que ainda é significativa em países como Brasil, onde significativas parcelas da população possuem escolaridade e renda baixas. Ela reitera que em países como o nosso *a problemática do analfabetismo é pauta das políticas sociais e educacionais*. (idem, p.4)

Pelos resultados do Inaf, referentes aos cinco anos em que foram aplicadas as pesquisas *surveys*, citados acima, podem-se contar avanços pequenos relacionados à *ampliação das capacidades de leitura, escrita e cálculo da população*. (p.5)

Sobre a questão do analfabetismo, segundo a análise dos dados feita por Ribeiro (2007)

Na faixa etária investigada, o Inaf identificou, em 2005, 7% de pessoas na condição de analfabetismo absoluto. No terreno das habilidades matemáticas, esse percentual é menor – apenas 2% em 2004. Em ambos os domínios, entretanto, há aproximadamente 30% de pessoas que demonstram um domínio muito rudimentar das habilidades, só sabem ler os números e realizar operações muito simples, ler textos muito breves e localizar

¹² A Ação Educativa tem como missão a defesa de direitos educacionais, atua na área de pesquisa e informação, desenvolvimento de programas de educação de adultos, mobilização social e advocacy. O Instituto Paulo Montenegro é ligado a uma grande empresa de pesquisa que atua em toda a América Latina – o IBOPE – e tem como objetivo canalizar recursos financeiros e técnicos da empresa e de terceiros para iniciativas de interesses social sem finalidade lucrativa. (Ribeiro, 2007, p.3)

informações muito evidentes. Só 26% para a leitura e 23% para a matemática mostram que têm domínio pleno das habilidades. (p.5)

As análises anteriores, referentes ao Mapa do Analfabetismo publicado em 2001, por pesquisadores do INEP, apontam como a melhor forma de erradicação do analfabetismo, a escola assegurada para todos na idade correta. Se esta, entretanto, não for de qualidade, como insinua os dados, o sistema educacional continuará a (re)produzir o dito analfabeto funcional; que mesmo permanecendo mais de oito anos em média na escola, não consegue avançar além das séries iniciais.

Vera Masagão Ribeiro (2007) faz um balanço geral dos dados de seu estudo, relacionando o exercício da cidadania à inserção no mundo letrado e analisando o que denomina como *alfabetismo funcional*. Ela chega a conclusões também parecidas.

A pesquisa sobre o alfabetismo funcional no Brasil revela, portanto, um país onde a cultura letrada está amplamente disseminada, mas de forma muito desigual. A escolaridade é fator decisivo na promoção do alfabetismo da população. A pesquisa revela como os déficits educacionais se traduzem em desigualdades quanto ao acesso a vários bens culturais, oportunidades de trabalho e desenvolvimento pessoal que caracterizam as sociedades letradas. Se necessário um indicador único relativo a anos de escolaridade para dimensionar o alfabetismo funcional da população, mais apropriado seria que oito anos de escolaridade fosse considerados como mínimo para se atingir essa condição. A pesquisa mostrou que os percentuais de pessoas nos níveis básico e pleno de alfabetismo – tanto em leitura e escrita quanto em habilidades matemáticas – ultrapassam os 80% da população só entre aqueles com ensino fundamental completo, grau educacional que a Constituição brasileira determina como direito de todos os cidadãos, independentemente da idade, e cuja oferta gratuita é obrigação do estado. (p. 9)

A apresentação das análises feitas por estes estudos se dirige oportunamente à problemática do fracasso escolar nas primeiras séries do ensino fundamental e sua relação com o processo de alfabetização.

Isto é bastante enfatizado nesta passagem do texto sobre os dados do Mapa do Analfabetismo no Brasil, de 2001. (Sabendo que há pouca alteração nas estatísticas mais recentes, do Inaf Brasil, presentes no estudo de Ribeiro (2007))

Não é possível conviver passivamente com a terrível constatação de que 59% dos alunos de

4ª. série do ensino fundamental não apresentam habilidades de leitura compatíveis com o nível de letramento apropriado para concluintes desta série.

Pior, não apresentam habilidades de leitura suficientes que os tornem aptos a continuarem seus estudos no segundo segmento deste nível de ensino.

(...) são também analfabetos, uma vez que não usam a linguagem escrita como elemento essencial de sua vida. (p. 11)

Este último trecho da afirmação sobre o uso da linguagem escrita como elemento importante para o exercício da vida cotidiana, retirada do estudo feito pelos pesquisadores do INEP, remete a outro estudo relevante, feito por Smolka (2003) na década de 1980. Até os dias de hoje, esta pesquisa constitui um marco dentro da problemática que envolve o fracasso escolar; o saber lidar com as diferenças constitutivas dos alunos, no cotidiano da escola, e a ênfase dada à questão da alfabetização. Este estudo sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras, que promoveu (e ainda promove) debates, olhares e críticas muito pertinentes para o estado da arte da Alfabetização, realizou-se com uma abordagem qualitativa.

Em sua tese, “Alfabetização como processo discursivo”, Smolka (2003) provoca reflexões sobre os resultados de políticas públicas educacionais equivocadas que povoaram o país durante décadas. Com seu discurso e experiência, esta pesquisadora reitera a importância de se (re)pensar e de produzir investigações sobre Alfabetização no Brasil

A alfabetização tem constituído uma das questões sociais mais fundamentais por suas implicações político-econômicas e por se evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico.

A ideologia da “democratização do ensino” anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível.

Nesse processo da produção do ensino em massa – (...) – as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam. (SMOLKA, 2003,16)

Com a última frase do discurso de Smolka, afloram lembranças de uma conversa sobre acontecimentos que parecem tocar no mesmo ponto; passagens da narrativa da professora pesquisadora Margarida S. Costa, já citada anteriormente,

onde ecoam este mesmo silêncio ou emudecimento dos alunos.

Mas, esta questão do aluno que não encontra acolhida para sua fala dentro da sala, sintonia, isto pode trazer... deslançar um processo de fracasso, sim. Porque essa pessoa vai ficando à margem, ela vai se fechando. Ela não tem reconhecimento na sua fala, para quê que ela vai falar? (...)

Em meio a esta narrativa, Margarida reitera o valor da “escuta” e do reconhecimento da “fala” de alunos e alunas sobre suas realidades de vida, por exemplo – no caso, seus locais de moradia em comunidades de morros, favelas, etc. Ela ressalta a importância desta atitude pedagógica para o sentimento de pertencimento ao espaço da escola.

*Porque ela (a criança) precisava ter acolhida para seus conhecimentos e, às vezes, o conhecimento que ela tem é o conhecimento de falar desse mundo. (sobre a favela onde mora)
Eu acho que poder falar desse mundo é alcançar um lugar de pertença dentro daquela instituição. A maioria deles por não... Não se sente pertencente àquilo ali. E quando a gente não alcança esse lugar de pertença é difícil achar que aquilo ali é para mim, entendeu? Que eu posso fazer parte daquilo ali.*

Smolka (2003) nos brinda com uma reflexão que retrata a situação a que chegaram os resultados das tentativas de implementação de políticas públicas para a educação em nosso país (décadas de 1960, 1970); de natureza compensatória. Políticas *que confundindo convenientemente “diferença” como “deficiência”, criava mitos em relação ao fracasso escolar (...)* mito da incapacidade da criança (...) mito da incompetência do professor (...). (p.16) E estas tiveram que ser repensadas por seus métodos e políticas não terem diminuído os índices de evasão e repetência escolar.

A autora comenta ainda sobre a situação esdrúxula que acomete a educação pública brasileira, narrando o tipo de relação que se estabelece entre seus principais sujeitos.

Numa surda situação de simulacro – em que os professores desconfiam das crianças e dos pais; os pais não confiam nos próprios filhos nem nos professores; as crianças aprendem a não confiar em si mesmas nem nos adultos -, as relações interpessoais vão sendo camufladas, interrompidas e ninguém parece questionar as condições ou duvidar dos métodos: a escola se mantém enquanto as crianças evadem. (Idem)

A atualidade desta passagem, pode ser evocada em trechos da narrativa de outra professora que também colaborou com esta investigação, Waleska.

Aqui, ela expõe seus dilemas éticos sobre o cumprimento do currículo prescrito e a complexidade das relações inseridas no cotidiano de seu trabalho pedagógico na escola.

E aí tem pai que, às vezes, vem cobrando... porque ele sabe; se ele pega o livro daquela série, ele sabe o conteúdo que você tem que dar no ano. Ele não precisa nem ter seu plano de aula; seu plano de curso... E aí começam as cobranças, começam as comparações, porque tem professor que não vai trabalhar o texto em três aulas, em cinco aulas; vai trabalhar em uma hora. E aí vem um pai "oh, porque que esse professor já deu isto e você está demorando tanto? Entendeu? Existe isto também; o pai não está por dentro do que você está... Agora, nós temos culpa? Temos. Porque a gente tinha que desde o início, trabalhar dessa forma e passar pro pai que 'é isso que a gente quer. A gente quer que o aluno leia bem, escreva bem.

Retornando para a autora que levanta problemas tão atuais para o movimento desta pesquisa - como os já apontados acima - inserimos questões do debate por ela elencadas, no qual este problema investigativo também poderia ser inserido.

(...) falando na sua tarefa pedagógica, a escola passa a apontar cada vez mais uma série de "patologias" nas crianças. Mas o que é pedagógico e o que é patológico? Como distinguir? Como diagnosticar? Quem faz ou pode fazer este diagnóstico? O patológico é sempre originário na criança? Ou pode ser produzido pelas condições sociais e pela inculcação pedagógica? (SMOLKA, 2003,17)

A suposição de que nas práticas pedagógicas que silenciavam e imobilizavam o aluno num ambiente estéril, dado pelo contexto de superpopulação das salas de aula; no livro didático como *fonte de conhecimento do mundo*; na ênfase dada na leitura e na escrita (esta como uma complicada habilidade motora) ou em condições austeras de ensino, *onde as atividades são as menos variadas possíveis*, Smolka(2003) sugere uma hipótese clara, ao narrar. (idem)

*Nesse contexto, nessa situação contraditória, começam a "surgir" nas crianças as dislexias, os problemas psicomotores, foniátricos, neurológicos; o **desinteresse total, a apatia, a falta de motivação...** (Idem, grifos meus)*

À atenção que Smolka dá em seu estudo, à herança de políticas educacionais carregadas de ideologias e concepções que ainda concebem e geram

práticas pedagógicas equivocadas, colhidas no cotidiano das escolas públicas brasileiras, serve para “arar” bem o terreno da problemática na qual esta pesquisa se desenvolve.

2 - Apresentação do Campo: o convite para um espaço de investigações com o cotidiano escolar

Quando entrei no mestrado do programa de pós-graduação em Educação da UNIRIO¹³, depois de uma trajetória de incursão de trabalho e pesquisa em escolas públicas, trouxe junto comigo o desejo de pesquisar saberes e experiências de docentes sobre a temática que envolvia as diferenças que constituíam o mundo da escola.

A orientação acadêmica com a professora Dra. Carmen S. Sampaio, pesquisadora da linha de pesquisa Práticas Educativas Tecnologias e Cotidiano, trouxe a oportunidade para experiências de campo extremamente enriquecedoras às minhas indagações de pesquisa.

Carmen Sanches é idealizadora e coordenadora de um Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita, o FALE¹⁴, um projeto que acontece desde 2007, cujo objetivo é as trocas e debates entre professoras(es) alfabetizadoras(es) de Escolas públicas, docentes de Universidades que pesquisam Educação, alunos dos cursos de Pedagogia e demais interessados no tema. Este projeto contou com financiamento da Faperj durante o primeiro ano de sua existência e conta com a participação de bolsistas de Iniciação Científica (IC/Cnpq e IC/ UNIRIO) e mestrandos(as) do Programa de Pós-graduação da UNIRIO.

Carmen convidou-me para assistir aos encontros mensais do Fórum, realizados sempre aos sábados pela manhã no auditório Paulo Freire no prédio do CFCH¹⁵, na UNIRIO. Comecei a freqüentá-lo a partir de março de 2008.

Desde o primeiro encontro, presenciei momentos singulares de descobertas e reflexões originais sobre a realidade vivenciada pelos docentes e pude estabelecer contato com práticas pedagógicas criativas e um tanto inovadoras, saídas do cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro.

Estas experiências que ampliavam meu “olhar” eram propiciadas pelo encontro com professores(as) da ensino público fundamental, que traziam um perfil interessante para minha proposta de investigação, quer seja, o de

¹³ Universidade Federal do Rio de Janeiro, instalada no bairro da Urca, zona sul do Rio de Janeiro.

¹⁴ Para maiores informações sobre o Fórum: <http://www.neppec.com.br/fale.php>

¹⁵ Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade.

professoras(es) que pesquisavam e produziam saberes sobre suas práticas pedagógicas em escolas públicas.

Boaventura Souza Santos (2006) ressalta a importância de pensarmos nos termos de uma Ecologia dos Saberes, onde são valorizados os diversos tipos de conhecimentos que alimentam a realidade, para contemplarmos problemas de natureza diversificadas. A pesquisa na área educacional que me propus realizar é engajada na proposta político-epistemológica enunciada por este sociólogo. Sua concepção de produção de conhecimentos, em especial, quando discute a validade e a interlocução entre diversos tipos de conhecimento, possibilita evitar o perigo da ocorrência de um *epistemicídio*. Esta espécie de crime contrário ao processo de produção do conhecimento proposto por este autor, consiste num *desperdício das experiências* para qual o remédio seria praticar uma sociologia das ausências; um estudo das práticas, saberes e sujeitos não reconhecidos ou tornados invisíveis pelas ciências sociais hegemônicas. (p.23)

Trago a teoria deste autor para situar o desafio epistemológico em que se inscreveu esta investigação, que ao se propor investigar a produção de saberes docentes, no caso, reflexões e práticas de professoras(es) alfabetizadoras(es) do ensino fundamental de escolas públicas, baseados na experiência e legitimados por esta, representa uma tentativa de produzir uma sociologia das ausências como a acalentada por Boaventura.

O FALE foi o portal de entrada para este caminho de “encontros” com sujeitos, práticas e narrativas que reverberavam questões presentes nesta pesquisa. A escuta de narrativas das(dos) docentes que apresentavam reflexões sobre suas práticas ou participavam através dos debates (por vezes, acalorados) traziam pistas de um terreno fértil para diálogos e investigações.

Foram passagens como a de Luciane, professora alfabetizadora pesquisadora da SOPPA¹⁶ sobre seu aluno “hiperativo”. Ela dizia sobre seu aprendizado no lidar com um aluno muito agitado e que, semelhante a uma característica que enxergava nela própria, não conseguia ficar quieto por muito

¹⁶ Sociedade de Professoras Pesquisadoras Alfabetizadoras, grupo de professoras que se reúnem em Duque de Caxias, para estudos e pesquisas sobre suas práticas pedagógicas. Ver em Ref. Bibliográficas: LYRA (2008)

tempo; concentrado em só uma atividade. (Luciane parecia ser uma pessoa alegre, falastrona e muito ativa. Sua fala contagiava o auditório daquele encontro do FALE.)

Segundo a narrativa da professora que leciona em Duque de Caxias, o garoto poderia ser facilmente diagnosticado como hiperativo por especialistas. Ela dizia, *ele precisa de ritalina, talvez, mas, enquanto isto, eu uso a "minha ritalina"*. E explicava que o "remédio" prescrito para lidar com o "mal", que gerava nela uma identificação, era deixar ele *dar uns pulinhos lá fora*, de tempos em tempos; e tudo parecia ficar resolvido.

O FALE se tornou o início de uma rede que me conectava com o que gostaria de investigar e compartilhar. As narrativas das professoras(es)¹⁷ que pesquisavam suas práticas pedagógicas e as reflexões sobre descobertas em meio a esse cotidiano, incluíam, quase sempre, o ingrediente do desafio – nem sempre exitoso – de lidarem com as diferenças nas relações de ensino-aprendizagem com os seus alunos.

A partir da descoberta do FALE, o campo foi se complexificando de uma maneira nada linear. E, em meio a essas vivências, uma espécie de pesquisa de exploração, fui entrando em contato com outros espaços privilegiados de pesquisa, como o Geppan, um Grupo de Estudo e Pesquisa de Professoras(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es).

Acompanhei o nascimento deste grupo que se formou por iniciativa de professoras que terminavam o curso de especialização Alfabetização de Alunos e Alunas das Classes Populares, UFF¹⁸, coordenado pelo Grupalfa¹⁹. Convidaram a Prof. Dra. Carmen S. Sampaio, que leciona no referido curso, para formar um grupo. O objetivo era de não paralisarem as discussões e estudos sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras. Quase todas/os professoras(es) que compõem este coletivo de pesquisa participam do FALE.

¹⁷ Escrevo a palavra primeiramente no gênero feminino, pelo fato da maior parte do grupo serem de participantes mulheres. Porém, havia participação efetiva de alguns poucos homens, como o do professor José Ricardo Santiago.

¹⁸ Universidade Federal Fluminense. Campus Grogotá. Niterói, RJ.

¹⁹ Grupo de Pesquisa: Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares, coordenado pela Profa. Dra. Regina Leite Garcia.

Creio que uma melhor apresentação deste grupo, do qual participei de agosto de 2008 a setembro de 2009, pode ser feita com um dos primeiros relatos sobre o vivenciado em um dos encontros e que foi publicizado no blog²⁰ do Geppan. Foi escrito em um formato ou gênero textual bastante criativo, pela professora pesquisadora Dina Vieira.

Nome: GEPPAN

Data de "nascimento": 02/08/2008

Filiação: professoras, pesquisadoras, estudantes, bolsistas.

Primeiro presente: homenagem poética de Jorge Newton (marido de Gisele). Que também fez a primeira visita.

Como a maioria dos recém nascidos também tem um álbum e um livro que conta sua história. Mas como nasceu no século XXI também tem um blog!

O nome foi escolhido pela madrinha-mãe-fada Carmen, claro com o devido palpite de todas nós. Afinal, não poderia ser qualquer nome, pois ele será nossa identidade, nossa marca. Nos revelará. E talvez, não por acaso, as últimas três letras do nome escolhido formam a palavra PAN.

PAN que significa: tudo, todos e todas. Porque sabemos que ao narrar nossas histórias, outras histórias também estarão sendo contadas. Histórias de todos e todas que desejam compreender suas práticas e partilhá-las.

Como companheiras que somos, dividimos o pão, não o pão feito de trigo e sim do trabalho nosso de cada dia. Foi isso que Denise e Katia fizeram, nos brindaram com seus projetos e pudemos nos alimentar com rostos de crianças felizes: escrevendo, brincando, fazendo pão, comendo pizza, pesquisando sobre cobras, formigas, visitando o manguezal, empoderando-se.

É isso, somos professoras alfabetizadoras narradoras. A fala organiza o pensamento, o pensamento organiza a prática, prática que será narrada. A nossa, a de todos e todas. (Vieira, Dina. Encontro do Geppan, setembro, 2009)

O Geppan oportuniza, por vezes, o aprofundamento de questões que emergem no FALE, que acontece na parte da manhã, horário que antecede seus encontros.

Posso trazer uma passagem, em que a discussão levantada no debate deste Fórum, provocada pela colocação de uma professora na platéia, sobre seu desânimo e sua descrença em relação ao que enfrentava com os alunos da escola onde trabalhava. Pude perceber, que a narrativa desta professora evocou reações

²⁰ www.geppan.blogspot.com

que provocaram debates e um certo “desconforto” em professoras do Geppan que participavam do FALE naquele dia.

Foi durante um desses encontros do Geppan, que aconteciam nas tardes de sábado após o FALE, que me surpreendi quando ouvia uma nova rodada de apresentações das/dos novas(os) docentes que chegavam pela primeira vez ao grupo, no início do ano de 2009.

2.1- A arte do encontro: *Apareceu a Margarida...*

*Sempre pensara que encontrar seria fértil e úmido como vales fluviais. Não contava que fosse esse grande desencontro.²¹
Clarice Lispector*

Em meio aos trabalhos de campo com o FALE e o Geppan, eis que surge um encontro com a narrativa²² transcrita de uma professora alfabetizadora e pesquisadora que participou de um FALE. Foi lendo a monografia de Livia X. Fernandes (2007), sobre as concepções de alfabetização de professoras que narraram suas experiências no FALE em 2007 (encontros anteriores, aos quais não estive presente), que obtive o primeiro contato com a pesquisa e a prática pedagógica de Margarida dos Santos Costa.

Suas palavras me fizeram sorrir pela possibilidade real de um encontro ainda maior, presente naquelas enunciações que se aproximavam mais ainda às minhas indagações e preocupações de pesquisa.

A professora parecia trazer questões que tocavam em pontos importantes do problema a ser investigado em minha pesquisa. Trazia também reflexões sobre os saberes e práticas advindos de uma experiência de trabalho pautada pela atenção às diferenças apresentadas pelos estudantes em um projeto de inclusão de sua autoria, o *Lendo e Escrevendo*; projeto este que constituiu o campo privilegiado de sua investigação também para sua dissertação de Mestrado na UFF/RJ. (COSTA, 2004)

²¹ Li esta epígrafe no relatório de pesquisa de um colega, Tiago Ribeiro, pesquisador de IC, ligado ao projeto do FALE. Achei tão oportuna a presença dela também neste trecho, que resolvi copiá-lo, agradecida pelo ao menino-homem, que escreve bonito como Clarice.

²² Todos os encontros do FALE são filmados e transcritos.

Outros trechos da fala da professora pesquisadora Margarida dos Santos Costa, durante o encontro do FALE e presente na monografia de Fernandes (2007), parecem poder justificar ainda mais minha curiosidade diante do perfil da docente, bem como fazer compreender a satisfação com a possibilidade (quem sabe) de uma pesquisa colaborativa

(...) já estava fazendo alguns cursos aqui na UNIRIO e na UFF, Curso de Alfabetização das Crianças das Classes Populares. Eu já estava incomodada pela discussão teórica e pelo que via na prática. Então, ali, eu comecei a incomodar com aquela situação e aquele discurso. Eu começava a me perguntar pelo seguinte: uma das colegas dizia assim, 'mas já tentamos tudo que sabíamos' - e eu estava aprendendo exatamente, no Curso de Pós-graduação em Alfabetização que é preciso que nós comecemos a nos desafiar e tentar aquilo que a gente ainda não sabe. Por quê? Nós estudamos, somos preparados para trabalhar com determinados grupos de alunos. Então, quando a gente se depara... tem um tipo de aluno ideal. Eu sei que esse tipo de discurso nós já ouvimos algumas vezes, mas é preciso lembrar porque a prática tá mexendo nisso o tempo todo. Mas para trabalhar com esses alunos que fogem ao modelo ideal, nós não sabemos o que fazer. Então, eu me desafiava a aprender, né? A aprender com aquele grupo de alunos. Não foi fácil...

Em quase todas as falas de Margarida parecia estar presente esta postura investigativa, do professor que pesquisa e indaga sua própria prática, suas concepções ou pressupostos que vão embasando de forma consciente ou não seu trabalho como docente.

Neste outro trecho ela traz outros questionamentos sobre os discursos que embasam sua prática

Quando eu fui para o trabalho com esses alunos eu fui levando uma prática que tava muito pautada no seguinte, as crianças produzem; as crianças possuem conhecimento de leitura e de escrita; levantam hipóteses; as crianças precisam ter acesso a uma prática de leitura e escrita em que o uso social (...) estejam presentes, mas no trabalho com esses alunos eu comecei a me perguntar, que uso social? Uso social de quem? Meu? Da professora, dos alunos, o nosso uso social?

Este anunciado encontro, em *carne e osso e coração* – usando uma expressão da própria Margarida - somente foi se dar muito depois, num encontro do Geppan. (Costa, 2004)

Uma professora se apresentou como sendo Margarida e dizia que já havia participado do FALE, anteriormente. Não me lembro ao certo qual parte de sua fala foi a responsável pelo meu “click”, quando a (re)conheci, por ter feito a leitura de partes de sua narrativa na já referida monografia. Sei que não me contive em

me expressar rapidamente, com surpresa e alegria ao vê-la ali, perto de mim, em carne e osso. Não posso esconder certa emoção em encontrar a pessoa com a qual parecia já haver dialogado ao ler suas narrativas; ao que Margarida respondeu com graça e uma abertura para um convite de vivenciar um pouco de sua prática no cotidiano em uma das escolas em que trabalha.

Pouco tempo depois, eu já estava iniciando uma pesquisa de campo, agora mais aprofundada no Cap do ISERJ/Faetec²³; visitando duas vezes por semana, em média, o cotidiano de um dos prédios onde funcionava as 4 primeiras séries do ensino fundamental. Era já final do mês de maio de 2009.

Margarida dos Santos Costa desenvolve nesta escola pública e tradicional do bairro da Tijuca²⁴, zona norte do Rio de Janeiro, um projeto de *inclusão* denominado “Lendo e Escrevendo” há mais de oito anos. Nesta prática de apoio, se apresenta *comprometida com a produção de ações escolares que possam contribuir com o êxito de alunos cujas histórias anunciam o fracasso*. (Costa, 2004, p. 15)

Este projeto se tornou o contexto em que realizou sua pesquisa para dissertação de mestrado em Educação na UFF, e onde procurou... *compreender o processo de fracasso escolar vivido por alguns dos meninos e meninas com quem tem trabalhado, na tentativa de achar pistas que nos possibilitem construir práticas pedagógicas mais favoráveis a seus processos de aprendizagem, segundo suas próprias palavras*. (Idem, p. 15).

Margarida é professora alfabetizadora da rede pública do Estado do Rio de Janeiro desde 1985 e leciona também, agora como efetiva, no CAP da UERJ²⁵, como professora do primeiro ano de escolaridade do ensino fundamental.

Sua formação continuada lhe trouxe os títulos de mestre em Educação pela UFF, com o trabalho de investigação abordado acima; os de especialista de “Educação Especial”, cursado na UNIRIO, e em “Alfabetização de Alunos e Alunas das Classes Populares”, que é bastante citado em suas falas, como referência importante para sua formação, trazendo boas reflexões para sua prática pedagógica.

²³ Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, da rede Faetec.

²⁴ Localizada na rua Mariz e Barros, n. 273, Tijuca.

²⁵ Colégio de Aplicação da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Neste curso, vivi a experiência de começar a revisitar a minha história, de ir em busca das minhas origens, assumir-me como professora que, assim como meus alunos e alunas, também pertencia às classes populares. Aprendi a reconhecer a minha infância na infância de meus alunos. Identificava-me com eles, solidarizava-me, porque começava a olhar sua permanência na escola como capacidade de resistência, como luta.

As professoras do curso de pós-graduação em Alfabetização pareciam saber a importância política de alfabetizar todos na escola pública, por isso procuravam viver o que Paulo Freire dizia a respeito de o homem e a mulher serem sujeitos fazedores da história. Procuravam tornar este conhecimento vivo em suas práticas pedagógicas, convidando-nos e ajudando-nos a viver a experiência de também nos reconhecermos como seres inacabados. Este era um reconhecimento que poderia nos levar a aceitar o desafio de ajudar a escrever uma outra história para as crianças das classes populares na escola pública. (COSTA, 2004, p. 16 e 17)

2.2 - Na escola com Margarida: freqüentando atividades do projeto “Lendo e Escrevendo”.

Em minha caminhada pelo chão da escola pública no Rio de Janeiro venho percebendo que ainda existe um modo aprendido e hegemônico de lidar com as diferenças como sinônimo de falta. Por desconfiar que uma das causas da produção do fracasso escolar possa estar vinculada a esse modo de lidarmos com as diferenças na escola é que venho me desafiando a interrogá-lo e procurando aprender a reinventar ações escolares pautadas no princípio do reconhecimento e valorização das diferenças expressas nos corpos dos alunos, nos seus modos de falarem, de expressarem e se apropriarem dos conhecimentos. Margarida dos Santos Costa (2009, p.164)

Quando cheguei à escola para acompanhar as atividades referentes ao projeto desenvolvido por Margarida, este estava começando uma nova etapa que já era acalentada, segundo esta professora. A prática consistia na participação de Margarida em atividades pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula dos alunos que freqüentavam o projeto. Algumas professoras tinham dado abertura a esta prática em conjunto, possibilitando compartilhar momentos, práticas e reflexões sobre os alunos, fazendo um trabalho pedagógico com a turma como um todo; o que era visto com bons olhos por Margarida, que dizia perceber ser melhor não separar os alunos de suas turmas. Mas, as crianças continuaram a freqüentar as atividades do projeto na sala 12, a sala da “tia Margaridinha” - como é denominada pelas próprias crianças e algumas professoras.

Frequentei de maio a dezembro de 2009, algumas atividades do projeto com Margarida e os(as) alunos(as) ou professoras presentes. Acompanhei duas salas

em que Margarida “entrava” para um trabalho em conjunto com outras docentes e alguns grupos de crianças que “visitavam” a sala 12.

A sala 12 em si já daria um bom texto descritivo. Não era uma sala de aula comum, padrão. A sala possuía uma mini cozinha, trabalhos feitos pelos alunos e alunas que passaram por ali, como bijouterias, bonecos e bichos de massinha e panos pintados com palavras pelas paredes.



Figure 1 – Fotos que tirei da sala 12, em setembro de 2009. Margarida, abaixo, escreve o cartaz que divulga o III Festival de Desenho, Poesia, Caricatura e Fotografia da escola, promovido pelo projeto.

Uma das primeiras “aulas” que freqüentei na sala do projeto foi uma experiência de aprendizagem, para mim. Era uma aula de culinária com Cristina, a vendedora de empadas que trabalha na frente do Instituto. Aprendemos com a

sorridente e bem humorada Cristina a fazermos uma empadinha de frango e escrevemos a receita da massa e do recheio em nossos cadernos. Muitas crianças levaram para suas mães uma “provinha” daquela receita.

A experiência da aula de culinária já dava uma “provinha” de acontecimentos que pude vivenciar acompanhando as ações pedagógicas de Margarida nas atividades do Projeto. Havia concepções que informavam esta prática alfabetizadora com aqueles alunos que já eram relevantes de se apontar.

O saber de Cristina era colocado em cena, reconhecido como um saber legítimo e importante de ser partilhado e dialogado como conteúdo na escola. O dito *saber do senso comum*, que possui sua *dimensão utópica e libertadora*, na visão de Boaventura S. Santos, principalmente quando é colocado em relação com os outros saberes, como o científico (Oliveira, 2006, p.38).

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão de mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático, reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social (...) desconfia da opacidade dos objetivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e a competência lingüística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é interdisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida (Santos, 1987, p.56)

Oliveira (2006) enfatiza a importância do diálogo com diferentes formas de conhecimento (inclusive o científico) para se pensar a educação, especificamente, a ação pedagógica. Este *diálogo entre os conhecimentos do educando e os conhecimentos escolares – os primeiros associáveis (...) ao senso comum, e os segundos ao conhecimento científico* é um fator relevante para *atribuir sentido aos conteúdos escolares para que ocorra aprendizagem efetiva.* (p.39)

Outro aspecto que se salienta é o fato de que a leitura e a escrita terem sido trabalhadas segundo suas funções sociais do contexto. Ler a receita, e “anotá-la” no caderno para levar para casa, parecia possuir um sentido especial, inerente ao momento vivido.

Nessa perspectiva, o que se pergunta desse cotidiano escolar são as

práticas, as concepções, os valores e modos como a(s)/o(s) professore(s)/(as) compreendem e lidam cotidianamente com a(s) diferença(s) constitutivas da relação ensino-aprendizagem. Tentando traduzir em melhores palavras ou num esforço para traçar uma melhor aproximação do “objeto” desta pesquisa, indagaria desta maneira: como os/as professoras(es) que fazem parte desta investigação compreendem os estudantes considerados, pela escola, como “incapazes” e/ou “com dificuldades” em se alfabetizar? Quais valores e concepções formam e informam seus saberes e fazeres cotidianos?

O fato de aqui serem investigadas situações e questões presentes à prática pedagógica que permitam reflexões sobre as diferenças e desigualdades do contexto escolar ocasiona, a meu ver, outro encontro com temáticas colocadas em relevância por Boaventura S. Santos (2003), quando este faz uma crítica à natureza dicotômica e hierárquica da razão metonímica ocidental, que reduz a diversidade de experiências e estabelece relações de inferioridade já naturalizadas.

O desafio aqui é, portanto, o de traduzir este “saber local”, “experiencial”, de algumas professoras alfabetizadoras, e, mais aproximadamente, a experiência da prática pedagógica de Margarida numa escola pública - e dar visibilidade a esses saberes e fazeres, de um modo geral, desvalorizados e pouco (re)conhecidos pelos diferentes sujeitos que atuam no campo educacional.

3- Escolhas teórico-metodológicas desta ação investigativa

O caráter mais interdisciplinar do debate atual na área da Educação tem favorecido a um entendimento mais problematizador das diferentes práticas, em detrimento de uma tradição teórica reducionista ou mecanicista, característica de uma “pedagogia científica” que teve sua força na passagem do século XIX para o XX. Este debate vem se enriquecendo do próprio questionamento presente no seio das Ciências Humanas e Sociais que vêm rompendo com paradigmas²⁶ das ciências naturais, instaurando rupturas importantes e construindo novos paradigmas. A Psicanálise, a Antropologia e os Estudos da Linguagem são destacados como campos de conhecimento que tiveram papéis importantes neste processo de transformação. (Kramer, 2006).

O sociólogo Boaventura Souza Santos (2003) traz reflexões epistemológicas importantes para a produção de conhecimentos no campo da Educação a partir de sua forma de pensar a Sociologia do Conhecimento.

A questão primordial que perpassa as obras de Boaventura é pensar uma possível trajetória epistemológica e política para a produção de saberes, em busca de *um conhecimento prudente para uma vida decente*. Esta meta é proposta por ele a partir de redefinições de relações, conceitos, valores e percepções, bem como de revalorizações *de culturas, modos de pensar e de estar no mundo tornados invisíveis, subalternos ou errados pelo cientificismo moderno e seu ideário*. (Oliveira, 2006, p.10)

Outra questão que também se coloca por sua perspectiva de pensamento é a necessidade de se discutir o próprio entendimento do que sejam ou podem ser a *democracia* e a *emancipação*, tendo em vista a *indissociabilidade* entre epistemologia e política. (idem)

A partir de uma reflexão sócio-político-epistemológica, esse autor considera

²⁶ *Qualquer conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções-chaves); estas operações, que se utilizam da lógica, são de fato comandadas por princípios “supralógicos” de organização do pensamento ou paradigmas, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso.” (MORIN, 2007, p. 10)*

importante pensar o potencial de transformação presente nas *práticas sociais*, para a construção de um futuro que seja *mais do que uma repetição infinita do presente*. (Ibidem) Neste pensamento são apontadas reflexões importantes para o campo da Educação; seja para a pesquisa, pelo ponto de vista teórico-epistemológico, ou para as práticas educativas, que fazem parte da discussão político-ideológica inerente aos espaços sociais que exercem a função educacional.

Este “pensar” a Educação através da epistemologia de Boaventura S. Santos, segundo Oliveira (2006), vem trazendo compreensão a questionamentos e problemas que se apresentam no cotidiano de educadores e educandos, contribuindo para a superação da fragmentação entre saber e fazer, em que a atual organização da escola está inserida.

A investigação aqui realizada situa-se na confluência de algumas correntes de pesquisa; uma delas é a que trabalha com o que se denomina Epistemologia da Prática: a produção de reflexões sobre o *saber docente* ou sobre o *professor reflexivo*, o *professor pesquisador*. (Shon apud Nóvoa, 1995) Esta perspectiva é também denominada como estudos sobre os “Saberes Docentes” e representam uma área diversificada de produção de investigações no campo da Educação dentro e fora do Brasil.

No Brasil, a discussão sobre a pesquisa do(da) professor(a) e da pesquisa-ação entre outros, orienta debates que compõem a obra organizada por Geraldini, Fiorentini e Pereira (2000) bem como de Cunha e Prado (2005). No primeiro trabalho, a pesquisa-ação do(a) professor(a) é valorizada por representar uma oportunidade para planejar, agir, observar e refletir sobre a prática, seu contexto e condições de trabalho, potencializando a produção de saberes que, dialogados e teorizados em grupo, dão legitimidade à autoria dos professores. A discussão sobre a epistemologia da prática e a formação do profissional reflexivo, capaz de encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional impõe e que não estão prescritas nas teorias e técnicas, é amplamente debatida. Já os textos de Cunha e Prado (2005a, 2005b) ampliam algumas discussões, problematizando se o(a) professor(a)-pesquisador(a) é tão-somente aquele(a) que produz conhecimento

sobre o seu trabalho, orientado por programas de pós-graduação, ou o(a) professor(a) da escola básica que interroga a sua prática, investiga, documenta o seu trabalho, analisa, faz leituras, dialoga e constrói uma forma de compreensão e interpretação da realidade.

A pergunta que se coloca é: o professor que não está na universidade e que está na escola pode desenvolver pesquisa considerada “legítima”? (Prado & Cunha, 2007)

Os princípios que orientam o conjunto de trabalhos acima citados e que envolvem reflexão e investigação de um grupo de pesquisadores da UNICAMP, o GEPEC²⁷, nos possibilitam reconhecer que

a experiência docente é riquíssima para a produção de conhecimentos e saberes sobre a organização do trabalho pedagógico; as narrativas escritas das vivências dos/as professores/as são documentos imprescindíveis para se conhecer a escola “por dentro” e constituem oportunidade de reflexão do/a professor/a, quiçá de investigação; as transgressões metodológicas das pesquisas dos/as professores/as-pesquisadores/as exigem o reconhecimento de que a pesquisa se dá por diversos caminhos. (Idem, p.273)

Com essas problematizações, os autores colocam de forma clara a posição de legitimidade do saber da experiência face aos outros saberes ditos científicos, no campo educacional. Nas palavras de Larrosa (1998) *a experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética.* (p.26) Este autor continua, então, sua reflexão:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (Idem, p.27)

Outra corrente importante na qual esta pesquisa se insere é a dos “Estudos com o Cotidiano Escolar”. Seu referencial teórico-metodológico auxilia dando ferramentas para interrogar questões relevantes do dia-a-dia escolar que, muitas vezes, passam despercebidas, no “nada de novo” da rotina de trabalho. As rupturas num dado contexto, o estranhamento da prática; enfim, o que se passa por trás desta “cotidianice” carregada de uma certa homogeneização dos sujeitos,

²⁷ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – Unicamp/SP

do espaço e dos afazeres típicos da instituição escolar e que constitui, na verdade, um bom esconderijo de riquezas a serem investigadas.

Segundo um dos estudiosos do cotidiano escolar, a não definição do conceito de cotidiano ou de “pesquisa com o cotidiano” possui o propósito de não se limitar as possibilidades infinitas deste tipo de abordagem que é por natureza flexível, aberta ao imprevisto, ao enigmático. É uma pesquisa que *procura aprofundar a compreensão sobre a realidade numa perspectiva dialógica* e que necessita de proposições metodológicas específicas, próprias de uma pesquisa interessada nos processos que buscam *mudar o mundo*.

Isto pode ser verificado na preocupação de se investigar recortes do real na busca de sentidos para

...melhor compreender a complexidade humana, ampliando as possibilidades de interpretação e compreensão do cotidiano, e indagando os mecanismos de ocultamento que são cotidianamente produzidos nas relações sociais. (FERRAÇO, 2008, p.24 e 25)

Nilda Alves (2001) outra pesquisadora do campo dos “Estudos do Cotidiano Escolar” utiliza como metáfora a própria captação de sentidos para caracterizar esta maneira de se pesquisar; atentando, porém, para que não se privilegie o sentido da visão, o que é característico da modernidade, do pensamento aristotélico.

A autora citada usa uma expressão de Carlos Drummond de Andrade, *o sentimento do mundo*, para dar ensejo a uma necessidade de captação do real como um amálgama de sentidos: *um mergulho com todos os sentidos no que se deseja estudar*. E na especificidade dessa pesquisa carregada de novos problemas e preocupações, de fatos novos ou “achados”, esta autora salienta igualmente a necessidade de uma escrita diferenciada. Este *movimento* que compõe a pesquisa com o cotidiano escolar, ela descreveria como um *narrar a vida e literaturizar a ciência*. (Alves, 2001 p. 26)

O cotidiano da escola, onde ocorrem as práticas pedagógicas e a investigação sobre a mesma, figura como um *cronotopos*²⁸ fundamental; seja como

²⁸ Conceito inspirado na matemática e teorias da relatividade e recriado na obra de M.Bakhtin, do domínio da

lócus de observação e interação, seja como lugar privilegiado a que se referem os/as docentes em suas narrativas sobre os acontecimentos. Esta espécie de *materialização do tempo no espaço... lugar onde a história se desenrola, onde o tempo passa, se vive e se mede em função das características desse lugar, onde o encontro com as diferenças ocorre, torna- o lugar por excelência da alteridade, um campo fértil para investigações como esta.* (Amorim, 2004, p. 222 e 223)

Esta pesquisa foca, no entanto, o problema da “arte” que consiste em saber lidar (ou não) com as “diferenças” que constituem os sujeitos que vivenciam esse cotidiano, o que aproxima esse estudo, também, com os debates sobre a temática da “Diferença”, cada vez mais acalentada por autores(as) contemporâneos.

As palavras de um editorial que justifica a escrita de um “Dossiê sobre “Diferenças”, publicado pela Revista Educação e Sociedade²⁹, expõem o contexto em que o debate trazido por pesquisas nesta perspectiva, é apresentado. É salientado, aqui, as motivações que os levam a dedicar uma publicação especial ao tema, que integra autores com quem dialogo neste trabalho - Carlos Skliar, Jorge Larrosa, entre outros.

Sem exagero, são raros os autores que trabalham temas da contemporaneidade que não reservem lugar de destaque na sua agenda de publicações a questões relativas à diferença, à alteridade, à outridade, ao multicultural. Isso ocorre na filosofia, na Sociologia... e também na Educação. (...) Todos reconhecem a diferença como um dos traços da cultura contemporânea: a diferença não é só compatível com o ser humano é sua própria condição. Porém, as posições assumidas diante desse fato não são de modo algum indiferentes (...) para a educação (...). Trata-se de distintas visões de homem, de mundo e, sobretudo, de história que se refletem no projeto pedagógico, no currículo, na relação professor-aluno. (...) Estamos todos, de um modo ou de outro, envolvidos neste peculiar momento da história da humanidade. Assombra o homem a idéia de já não ser o que sempre pensou ter sido: o apenas idêntico consigo mesmo. A compreensão da alteridade como parte constituinte da identidade gera, para além da crise, o início de uma nova concepção de homem e de mundo. (Editorial, 2002, p. 5 e 6)

Sandra Corazza, que também trabalha na perspectiva da filosofia das diferenças, dentro da Educação, caracteriza o nosso contexto histórico educacional, como um *Tempo* marcado pelas questões da pós- modernidade, que ela nomeia de *Tempo do Desafio Diferença Pura*. Suas palavras sintetizam bem este

análise literária. Ver bibliografia: Amorim (2004).

²⁹ Revista Educação e Sociedade. Ano XXIII – Agosto de 2002. N. 79 – Cedex. Dossiê “Diferenças”

momento atual; tempos de *globalização* e de *crueldade mundializada*. (Corazza, 2005, p. 17)

Para esta autora, a entrada no novo século e milênio, marcada por *sucessos e muitos fracassos* acarretaram mudanças multidimensionais que atingiram as *condições sociais, espaços, relações, identidades, racionalidades, culturas* dentre outros aspectos. Isto tudo a faz antever que cada vez menos, vivemos os dilemas da modernidade. *Hoje, somos educadores que educam em tempos Pós-Modernos*. (idem)

No que isto se traduz para as investigações e práticas educacionais contemporâneas? Corazza (2005) expõe pistas do que compõe o desafio que a faz criar uma denominação para este “tempo” pelo qual passamos.

Chamo-o tempo de Desafio da Diferença Pura porque suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, escolas e salas de aula, dias e noites. Diferentes, que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os que foram denominados minorias, isto, todos os Sem...; os quais, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da Identidade-Diferença. Mas que, hoje, por força de suas próprias lutas, são diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos, puros em si mesmos. E que não aceitam mais serem vistos como vítimas ou culpados, fontes do mal, ou desvios a serem tolerados; e para que nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas, reparadas ou integradas ao velho Princípio da Identidade Universal. (p. 17 e 18)

Toda esta reflexão além de reiterar o discurso sobre a relevância da produção de pesquisas que levem em conta o problema da(s) Diferença(s) na Educação, busca situar melhor os diálogos travados entre esta pesquisa e os(as) autores(as) que se inserem de alguma forma nesta perspectiva filosófica; salientando que tanto o recorte do problema investigativo, quanto a experiência do trabalho de campo e as próprias escolhas teórico-metodológicas (leituras), realizaram muitos intercâmbios durante todo o processo desta investigação.

Trata-se, portanto, de compartilhar a atualidade desta investigação cuja inserção se dá a uma problemática bem maior, que parte de um contexto histórico e filosófico particular.

Educar adquire, agora, uma nova dimensão: a de partilhar perspectivas de

decodificação deste estado novo que surge com a emergência da diferença. (...) Afinal o ser humano nasce, constrói-se, realiza-se e se plenifica na relação com a semelhança e a diferença. (Editorial, 2002, p. 6)

Estes encontros, inserções e escolhas teórico-metodológicas vão se desenhando nas tentativas de aproximação de um problema que, nascido na realidade, é levado a uma *conversa* com a teoria (os sujeitos, autores(as), que pensam, investigam, debatem e refletem sobre realidades e temas que tangenciam questões deste problema).

Uma conversa que com o campo teórico na qual também pode se *manter as dúvidas até o final*, como diz Larrosa (2003), *porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes... uma conversa que pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas...* (p. 213)

Uma conversa que, segundo este filósofo, *não termina, simplesmente se interrompe...* porque são infinitas as possibilidades de se dialogar, de se pensar com... e de se fazer diferentes recortes na realidade; porque (e até porque) *o que está em jogo é outra coisa.* (Idem)

E “emolduro” aqui, as palavras deste autor, novamente, subvertendo-lhe um pouco a entonação da escrita, para enfatizar a necessidade do movimento de reflexão constante sobre este lugar de enunciação (que ocupo), do qual a pesquisa “fala”.

(...) não se lê nem se escreve para ter razão, ou para dar-se razão, ou para carregar-se de razões...

*(...) não se escreve para dizer algo que se sabe de antemão, mas para **chegar a saber, com os outros**, o que se quer dizer, e **para provar, com os outros**, até onde esse querer dizer se encarna no que efetivamente se diz...*

*(...) não se lê para confirmar o que sabemos, ou o que pensamos, mas sim para ver até que ponto se **pode pensar, com os outros, de outra maneira.***

3.1. Sobre fazer pesquisa (ou sobre como confrontar o *desejo de realidade* com o campo da Educação)

Posso denominar a investigação de uma problemática, como a que foi esboçada até então, pelo que Larrosa (2008) chamou de *desejo de realidade*. Este autor traz consigo a proposta de fazer *vibrar esse desejo com as “práticas” e “discursos” que “chamamos de investigação educativa” e, quem sabe, dessa forma criarmos “caminhos” para o encontro de uma realidade mais viva, intensa, real.*” (p. 186)

Uma investigação educativa que se aproxime de seus temas e espaços por uma multiplicidade de linguagens, buscando trilhar caminhos que tragam novas formas de ver, dizer e pensar a realidade educacional. Necessita, pois, de uma abertura ao diálogo com as artes visuais, literárias e com a própria filosofia, para possibilitar, com isto, o acesso ao brilho deste real que se deseja investigar.

Segundo este mesmo filósofo (que me inspira a pensar o ato de pesquisar) o *desejo de realidade está (também) ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado*. E a experiência dessa pesquisa segue neste caminho de busca e desejo de *realidade, experiência, presença, aproximação, afirmação amorosa e surpresa, coroando descobertas, reflexões, “insights”, perplexidades, encontros e desencontros vivenciados no cotidiano desta investigação que começa a ser narrada e conversada*. (Idem, p.185 -192)

Toda esta pequena introdução “sobre fazer pesquisa” inspirada nas palavras de Larrosa, que se remetem à forma de se investigar ou “dissertar” na área educacional, pode ser melhor compreendida se somada a uma crítica elucidativa que ele mesmo faz sobre a “natureza” do discurso pedagógico. Esta sua breve análise serve (e me serve) de alerta e, numa experiência investigativa como esta, funciona como uma espécie de pressuposto e vigilância tanto no campo, como na escrita analítica. (Larrosa, 2003)

O discurso pedagógico, como todo discurso institucionalizado, está atravessado pelo que poderíamos chamar de automatismos do pensar ou automatismos do dizer... todas essas frases que nos vêm automaticamente à boca sem que tenhamos parado para pensá-las... todas essas frases que provocam assentimentos unânimes... todas essas frases que se pronunciam sozinhas porque ninguém as pronuncia... ou porque todos as pronunciam, o que dá no mesmo... todas essas frases que se inscrevem em uma retórica já constituída e

que, portanto, já estão asseguradas de antemão...

O discurso pedagógico funciona por diminuição... quase lhe é constitutiva a diminuição... o leitor é sempre construído como o que não sabe, o que não pode, o que não pensa, o que não lê... definitivamente um aluno (...) toda esta retórica que afirma sem pudor, sem nenhuma vergonha, o que os demais deveriam fazer, deveriam pensar, deveriam saber, deveriam ler... sempre, naturalmente, a partir de uma boa consciência solidamente instalada segundo a qual se os outros fossem, ou fizessem ou pensassem, como nós queremos... o mundo seria melhor... essa é a prática sistemática do apequenamento do outro...(p. 214 e 215)

Diante desta reflexão venho (me) questionar: porque, então, trabalhar com os discursos de professoras(es) alfabetizadoras(es), seus aprendizados e reflexões sobre os desafios vivenciados com as diferenças no dia-a-dia de trabalho? O que a escolha enunciada nesta investigação traz ou pode trazer de diferente a um *discurso pedagógico* tão engessado na descrição preocupante feita por Larrosa? No que consistiria a participação efetiva e dialógica das(dos) docentes, responsáveis em grande parte pela construção e transformação do “mundo escolar”, na elaboração de um *discurso pedagógico* diferenciado já que o até então legitimado é tão pouco acalentado por tantos de nós?

Este caminho de entendimento do que a diferença nos modos de se indagar, olhar, escutar e interpretar problemas de uma realidade como a da escola pública acarreta na investigação e produção de discursos na área pedagógica, constitui a preocupação e o esforço de alguns coletivos de pesquisa que narram, documentam e propõem novas possibilidades de investigações educativas.

Experiências interessantes como as relatadas por Daniel Suárez (2007) na Argentina, evocam possibilidades de mudanças nesse terreno discursivo das práticas e investigações. Este autor descreve um procedimento vivenciado e relatado por professores(as)-pesquisadores(as) e pesquisadores(as) profissionais em seu país, como um processo de *indagação-ação pedagógica*. Acredito que este modo de se fazer pesquisa aponte para um movimento um tanto inovador na área educacional, modificando “as regras” de produção de seus discursos.

Ele nomeia a experiência investigativa como uma espécie de *documentação narrativa de experiências pedagógicas*.

No trecho abaixo, suas palavras respondem em parte, ao questionamento levantado mais acima, desperto pela provocação presente no discurso de Larrosa;

Suárez (2007) aponta um diferencial apresentado por esta forma de discurso pedagógico, em que o diálogo com as narrativas das(dos) professoras(es) se faz presente.

*Construir de maneira colaborativa uma nova linguagem para a educação e a pedagogia e novas interpretações críticas para a escola, seus atores e relações pedagógicas, **que tomem em conta o saber e as palavras que utilizam os educadores para dar sentido a suas práticas de ensino.** (p.72, grifos meus)*

A presença do *saber* dos docentes, das (...) *palavras que utilizam os educadores para dar sentido as suas práticas de ensino* nas investigações educativas que podem ser fonte, inclusive, de políticas na área educacional, traduzem, a meu ver, uma possibilidade de transformação - que já se faz efetiva em alguns contextos³⁰ - das práticas e discursos pedagógicos. Esta mudança de foco e nos modos de se fazer pesquisa possibilita um mergulho mais profundo, também, nos recortes (indagações à realidade), com o envolvimento maior dos vários atores (pesquisadores universitários, professores(as)-pesquisadores(as), estudantes, funcionários, comunidade, etc.) na investigação. Funda-se uma *nova linguagem que conceitualizaria a educação e as práticas docentes.* (Suárez, 2007, p. 72 e p.73).

Dever-se-ia acrescentar que esta forma de pesquisar e escrever sobre o cotidiano escolar e as inúmeras e diversificadas questões e inserções que ele nos possibilita representa um *divórcio entre as modalidades tradicionais de investigação educativa com o campo educativo e as práticas de ensino dos docentes*, nas palavras deste mesmo autor. (Idem)

O sentido, portanto, deste tipo de inovação gerada por investigações educativas, como a que se propõe é que

...gerar novas narrativas e contar novas histórias sobre o ensino escolar não só facilita a elaboração coletiva de compreensões mais sensíveis e democráticas sobre os mundos escolares, senão que ademais leva implícito um sentido de transformação radical das práticas docentes e da escola. (Idem, p. 73)

³⁰ Como na experiência de Documentação narrativa da Argentina, citada por Suárez (2007).

Narrativas docentes que trazem à tona experiências, saberes de referência, reflexões ou mesmo ainda “não saberes” a respeito do que é lidar com essas diferenças, constitutivas de toda sala de aula, e suas eventuais conotações, na complexidade do mundo escolar, são foco deste trabalho de pesquisa.

3.2- Nas Narrativas Docentes, Saberes e Fazeres Cotidianos

*“O homem é um vivente com palavra.
... o homem é palavra,
... o homem é enquanto palavra,
... todo humano tem a ver com a palavra,
se dá em palavra, está tecido de palavras.
(...) o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem,
se dá na palavra e como palavra.”*
Jorge Larrosa, 2001.

Uma das escolhas que se tornou coerente no decorrer desta pesquisa foi a de trabalhar com narrativas docentes, em especial, as da professora e pesquisadora Margarida dos Santos Costa que fala, pensa e escreve sobre suas experiências no cotidiano da(s) escola(s) em que trabalha.

O trabalho com esse “instrumento metodológico” de pesquisa é baseado nos sentidos, poderes e mecanismos de subjetivação que a palavra se faz portadora. Larrosa (2001) expressa bem (com palavras) uma reflexão que fez sobre as relações que se estabelecem entre o humano, a realidade e as palavras

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.”
(p.21)

E é a partir desta postura filosófica, que enxerga o potencial da palavra como possibilidade de interpretação do real, do relato sobre experiências docentes e o saber advindo dessas experiências, que enuncio a escolha pela escuta ou leitura atenta das narrativas dos sujeitos elencados nesta pesquisa, no caso, em especial, de Margarida e outros(as) com quem compartilhei este processo.

O “uso” de narrativas singulares sobre experiências e reflexões visando contextualizar e aprofundar questões, em parte, universais, como o caso do lidar com as diferenças no dia a dia do trabalho pedagógico com os estudantes,

pressupõe o entendimento de um poder que perpassa e se coloca através das palavras, das enunciações dos sujeitos, em seus diferentes contextos e inserções

...as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (Idem)

Pesquisadores do cotidiano escolar, como Ferrazo (2008), avaliam o trabalho com narrativas de professores e alunos dentro de uma possibilidade de se tocar em dimensões tais como a autonomia, autoria, legitimidade, pluralidade de estéticas, etc. O uso de narrativas na pesquisa, portanto, possibilita dar visibilidade a esses sujeitos, protagonistas também destes estudos, funcionando como uma *potência de expressão da complexidade das redes tecidas pelos sujeitos praticantes do currículo*. (Ferrazo, 2008, p. 31)

A união das narrativas sobre os saberes e fazeres desses atores (os docentes) com as anotações do diário de campo (também elas narrativas) são maneiras de se “beber em todas as fontes”. Outros instrumentos que servem muito a este tipo de investigação do cotidiano escolar são a análise de fotografias, cadernos, vídeos, textos escritos, cartazes, livros, músicas, etc. A vivência do dia a dia da escola, em seus variados espaços, amplia muito a quantidade de dados e as possibilidades de análises.

Esta pesquisa também trouxe desde a sua concepção, a necessidade e o desejo de ir a campo, à escola; sobretudo, para acompanhar o dia-a-dia das relações de ensino-aprendizagem entre docentes e alunos; captar os acontecimentos que “saltam” da realidade, provocando estados de *perplexidade*³¹.

Sobre o *inusitado* e a *indisciplina* presentes nos acontecimentos do cotidiano (Pais, 2003), compõem bem as palavras de Skliar (2003), que soam como uma postura *diante* deles.

*...diante de um aparente novo nome, a perplexidade. Não o costume, não a docilidade.
...Diante de um movimento aparente, outra vez a perplexidade. Não o hábito incorpóreo.
Não sua ordenação. (p.29)*

³¹ Skliar (2003) e Larrosa (2001) utilizam muito esta expressão, como um estado necessário no lidar com a alteridade, com as diferenças.

Marli André (2004), em sua obra *Etnografia da Prática Escolar*, expõe alguns dos “porquês” que justificariam fazer uma pesquisa de “inspiração”³² etnográfica em uma escola. A autora aponta características deste tipo de pesquisa que contribui para a compreensão de experiências deste campo: (...) *ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo, (...) a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca* (p. 29).

Segundo esta mesma autora, um tipo de pesquisa que pressupõe alguma imersão maior no campo, como foi minha experiência no ISERJ, com Margarida, as crianças (com as quais desenvolvia atividades no projeto) ou com as professoras com quem ela estabelecia uma parceria de trabalho,

*...permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os **mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e do mundo.***

*Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e **compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.*** (ANDRÉ, 2004, p. 41)

A conversa com Margarida sobre acontecimentos vivenciados em conjunto no cotidiano, possibilitou-nos refletir, por exemplo, sobre as diferenças que camuflam a desigualdade social, na infância. Vejo através desta interlocução como foi importante vivenciar com ela momentos deste cotidiano da escola, nas salas de aula e nos encontros com os alunos(as) do projeto. Pudemos trocar impressões e (in)compreensões sobre os acontecimentos; ouvir os mesmos relatos de alunos e alunas – sem que, por isto, tenhamos tido a mesma “escuta”; participamos de conversas; vimos gestos, olhares e sinais de um cotidiano que, para nossa surpresa, propiciava uma *experiência* bastante singular. (Larrosa, 2002)

³² Reitero que esta pesquisa não configura uma etnografia, e sim, possuindo algumas características que se afinam bastante a esta modalidade de pesquisa. A pesquisa com o Cotidiano, onde esta pesquisa se insere, necessita uma abertura e amplitude metodológica que permite estabelecer esta comparação sem ser limitada por ela. (Ferraço, 2008)

Voltando à conversa com Margarida, disse a ela como me marcou a presença constante das narrativas sobre a violência dos locais onde moram, proferidas pelos alunos que participam do projeto (da polícia quando sobe os morros; o tráfico de drogas, etc.). Dizia a esta professora-pesquisadora o quanto me inquietava o fato de aqueles discursos “temáticos” parecerem pertencer àquele espaço “simbólico” do projeto; ou seja, o das crianças marcadas por trajetórias de fracasso escolar ou que corriam risco de encarnarem o processo.

Ao que ela me contrapõe:

_Porque que você acha que isto acontecia? Eu jogo pra você esta pergunta...

Esta interlocução mostra a importância do trabalho de pesquisa de tipo etnográfico; como o que propicia esse tipo de “conversa” que possui assuntos que só compartilham pessoas que possuem contato com o mesmo recorte da realidade. Esta experiência de ir a campo trouxe *compreensões* e *acabamentos* geradoras de mais pensamentos e interlocuções. (Amorim, 2003)

Trago, agora, a continuação desse encadeamento de idéias geradas pelo contexto da pesquisa no campo. Uma conversa que traz colocações e indagações pertinentes a um tema importante para que “ambas”, acredito, melhor pensem a problemática dessas crianças cuja diferença, que lhes atribuem fortes semelhanças, constitui a realidade do alunado de inúmeras escolas públicas.

Eles são marcados... Não que os outros não sejam... Mas, a maior parte daquelas crianças vivem cotidianos muito violentos.

Quando questiono, se a escola enxergaria isto, Margarida responde:

_Não importa a escola enxergar...

Porque tem outros... Os conhecimentos que circulam na escola, Ana, não são conhecimentos encharcados da vida. É um conhecimento higienizado. São higienizados... é o conhecimento do livro. (Conversa com Margarida – Apêndice)

Pesquisadores(as) que se aventuram na pesquisa com o cotidiano são os que elegem os “fragmentos” que vão estar impressos nos textos que resultarão dessas investigações. Dão visibilidade a discursos, imagens, sons, histórias e

silêncios da escola, e que convidam a sua decifração.

Todo este contexto nos leva também a uma análise dos limites e das possibilidades da pesquisa com o cotidiano; eles se localizam na própria multiplicidade de sentidos que as situações do vivido evocam.

O trabalho com narrativas aparece com grande força nas investigações com o cotidiano, por elas possuírem o poder de entrelaçamento de vários aspectos contidos nas experiências dos sujeitos.

E o fato do próprio ato de narrar constituir-se, em si mesmo, a possibilidade para a construção de uma reflexão é uma das características que melhor fundamentam o uso das narrativas.

O exemplo melhor que poderia trazer para enriquecer esta discussão é o fato de, em duas conversas distintas, Margarida e Waleska enunciarem praticamente a mesma frase, sobre a oportunidade de narrar sobre as questões que perpassam o trabalho e a vida delas como docente; algo como:

—É bom porque me faz pensar.

Esse aspecto configura um dos principais objetivos nos estudos com o Cotidiano Escolar, dentro dos quais a pesquisa é concebida como ações de “formação-investigação” de professores(as) narradores(as). (Pérez & Azevedo, 2008).

Viver, fazer e narrar a vida cotidiana é conjugar a memória com a história social. (...) a narrativa é uma ferramenta importante para a formação das professoras, pois possibilita a inclusão, no processo de formação, das múltiplas formas de conhecer, capazes de contribuir para o enriquecimento do saber-fazer docente (Idem, p. 43 grifos meus).

O trabalho com as narrativas auxilia no cumprimento de uma tarefa política da pesquisa com o cotidiano: reconstruir a experiência coletiva, produzindo uma outra narratividade da vida cotidiana, em meio a uma prática singular de pesquisa. O que, novamente, poderia ser acrescido da tarefa também política proposta pelos estudos com o Cotidiano Escolar: a formação do(a) professor(a) narrador(a).

(...) a narrativa, como elemento constitutivo da ação, possibilita pensar a prática educativa como um processo de reconstrução pessoal e de reconstrução da cultura, por meio da palavra e do diálogo com a memória individual, social e coletiva. (PÉREZ & AZEVEDO, 2008, p.43, grifos meus)

Estas tarefas possuem inspiração em Benjamin, a partir de sua denúncia de que a narrativa está em extinção porque o mundo capitalista moderno empobreceu a experiência coletiva dos sujeitos e exacerbou a experiência vivida individual e solitariamente. Este autor articula a escrita da história com as *estratégias político-ideológicas de silenciamento e morte das narrativas das histórias cotidianas (e coletivas) e de afirmação de uma metanarrativa fundada na idéia de progresso científico (...)*. (Benjamin, 1993, apud Pérez & Azevedo, 2008, p.41)

Esses princípios (que funcionam também como pressupostos) estão presentes na criação do FALE /UNIRIO³³, meu primeiro contato com o “campo”, o primeiro “chão” desta pesquisa, parafraseando Paulo Freire³⁴.

As narrativas das(dos) professoras(es) no Fórum exercem uma função formativa em vários âmbitos: para elas mesmas, como “professoras que narram” e refletem sobre a prática; para alunas da formação inicial que buscam uma fonte de saber das(dos) praticantes do cotidiano escolar, podendo dialogar com elas (eles); como formação contínua para as demais professoras que interagem e refletem sobre a (suas) prática(s) pedagógica(s) nesse espaço privilegiado de escuta e troca de experiências, assim como para as(os) pesquisadores e professores(as) universitárias que possuem um uma espécie de espaço interinstitucional para o diálogo com os praticantes do cotidiano escolar.

As palavras de Prado e Damasceno, estudiosos do campo das “Narrativas Docentes”, ressaltam a relevância do trabalho com as narrativas docentes:

... a narrativa permite o encontro do professor-autor e professora-autora com seus pares para compartilharem experiências, saberes e conhecimentos. É nesse encontro que se dão vários acontecimentos. Que se abre um campo de possibilidades. Encontro de problematizações. Encontro de movimentos do pensamento, da reflexão, do questionamento, da ressignificação de experiências, reelaboração de outras práticas e

³³ – Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita que acontece um sábado por mês na UNIRIO.

³⁴ O educador e pensador da Educação Paulo Freire usou muito em seus escritos a expressão “chão da escola”. que é muito utilizada por professoras(es), pesquisadores(as) e pessoas ligadas ao tema.

compreensão da própria prática docente. (PRADO & DAMASCENO, p.2007).

Um aspecto importante de uma *investigação narrativa* é que ela acontece dentro de um processo de *investigação colaborativa*, que por sua vez, constitui uma *relação*, na análise de Connely e Clandinin (1998). Esses estudiosos comparam o sentido desta *relação* com a idéia de *amizade* porque *implica a existência de algo compartilhado: a interpenetração de duas ou mais esferas pessoais de experiências.*

Segundo estes mesmos autores, estudiosos da área, *a investigação colaborativa (...) requer uma relação intensa, análoga à amizade.* Através desta forma de compreensão do processo de negociação para a entrada em campo, permeia a idéia de que *a investigação narrativa transcorre em uma relação entre investigadores e praticantes que está construída como uma comunidade de atenção mútua (caring community)* (p.18 e 19).

Esta noção, *comunidade de atenção mútua*, serviu para pensar aspectos que se apresentavam nos espaços pesquisados, onde foram se estabelecendo relações com esta qualidade de colaboração. E foi dentro desta concepção de “comunidade de pesquisa” que esta investigação com Margarida e outras professoras na escola e também a relação com as professoras do FALE e do GEPPAN³⁵ pareceu acontecer. Um clima de abertura, confiança, diálogo franco e colaboração.

Quando ambos, investigadores e praticantes, contam histórias sobre sua relação na investigação, é muito possível que sejam histórias que se refiram à melhoria nas próprias disposições e capacidades (empoderamento). (Idem, p. 19)

Esses campos se entrelaçavam com em uma rede para esta pesquisa, pois a própria professora que se tornou referência em minha investigação, freqüentava, o Fórum (FALE) e começou a fazer parte do grupo de pesquisas (GEPPAN) do qual participava.

Em meio à observação de campo, pensei inicialmente em utilizar *entrevistas abertas ou em profundidade* para escutar reflexões ou esclarecer dúvidas sobre as

³⁵ Grupo de Estudo e Pesquisa de Professoras(es) Narradoras(es) coordenado pela Prof. Dra. Carmen Sanches. Grupo de professoras(es) que se reuniam após o FALE, um sábado por mês, para estudo e pesquisa e trocas de experiências sobre a prática pedagógica. Grupo. <http://geppan1.blogspot.com/>

práticas pedagógicas vivenciadas. Um tipo de entrevista que parecia se adequar como instrumento metodológico a uma pesquisa com narrativas docentes e cotidiano é a *entrevista em profundidade*. (Minayo, 2008)

... em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões. (Idem, p. 64)

Com o encaminhar da investigação, porém, percebi que o “recurso” metodológico que se tornou mais adequado para a construção desses dados, advindos das colaborações dos sujeitos que participaram da pesquisa, foram *conversas*.

Alvo de reflexões sobre modos de se fazer pesquisa no campo das investigações narrativas, a *conversa* pode até se assemelhar com definições atribuídas a uma *entrevista em profundidade*, como escrito acima, porém, possui peculiaridades que acabam a tornando um recurso metodológico diferenciado.

Duhart (2008) nesta passagem, encontra nas palavras do filósofo Humberto Gianni, elementos para “pensar” a *conversa*.

Para o filósofo Humberto Giannini, o conversar, que poderíamos aproximar os nossos propósitos ao modo de narrar, é acolher. “Um modo de hospitalidade humana em que criamos as condições ‘domiciliares’, tanto de um ‘tempo livre’ (disponível), como de um espaço ‘aquietado e as margens da agitação’”. A conversa é um “tempo lúdico – contemplativo, em que as subjetividades expõem suas respectivas experiências, acolhendo e sendo acolhidas em um espetáculo que acontece ali mesmo e se desfaz graciosamente.” Mas ao mesmo tempo (...) a conversa não só é a acolhida do outro, mas também é a acolhida daquele que se narra por meio de palavras. Disse Giannini: “... na conversa, o narrador não apenas resgata, como na história, o outro que é digno de ser salvo da irreversibilidade do tempo; seu resgate é um ato de restauração (re-identificação) de si. Um ato liberador.” (p. 198)

Já as palavras de Larrosa (2003), aprofundam as singularidades e sentidos do que ele denomina como a *arte da conversa*.

... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer (...)
... o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante. (p. 212 e 213)

Em uma passagem na escola onde pesquisei, na gravação de uma conversa com a professora Waleska, comento sobre este “acontecimento metodológico”, o da *conversa*, que se tornou uma escolha mais coerente do que a *entrevista*, nesta investigação.

Tento justificar a ela este aprendizado com o cotidiano da pesquisa, nas seguintes palavras:

_ Realmente não aconteceu nenhuma entrevista, entrevista...; porque não teve esta formalidade, não.

Ao que ela comenta, ponderando:

_ A conversa é melhor do que uma entrevista, eu acho. Acho entrevista muito chato. Você chega com o negócio... Posso te entrevistar? A professora já fala: ah, não. (Risos) Não tenho tempo.

A mesma inquietude na relação de interlocução com os sujeitos colaboradores da pesquisa, parece ter acometido Tiago R. Silva (2010) quando um acontecimento no campo o toca a ponto de fazê-lo (re)pensar os “instrumentos” que melhor se adequariam ao seu trabalho de *investigação narrativa*. (Clonelly & Clandinin, 1998)

*...buscando ouvir a voz da professora Ana Paula, pensei em um meio de fazê-lo: entrevista, pensei. Entrevista aberta não estruturada. E lá fui fazer a primeira, com a seguinte pergunta: Ana, como foi o processo, aqui na escola, de se tornar a professora que você é hoje, com essa concepção e essa forma de trabalho?
A resposta de Ana Paula me desestabilizou de tal maneira que me emocionei. Ana Paula não se limitou à pergunta, pelo contrário, deu-se a ler. Nessa abertura de si mesma deu a ler a sua história de menina negra, filha de mãe analfabeta... As palavras da professora, pouco a pouco, se misturavam às lágrimas, lágrimas de emoção pela memória do que vivera e agora (re)vivia... A fala de Ana me atravessou. E a metodologia previamente pensada, em consequência, exigiu ser refeita: aquilo não era entrevista; conclusão a qual pude chegar transpassado pelos diálogos tecidos nocom o grupo de pesquisa do qual faço parte (GPPF, coordenado pela professora CarmenSanchezSampaio) (p.17 e 18)*

Considero que não foram poucas as *conversas* que tive com Margarida e elas se deram de maneiras variadas; nos corredores da escola, descendo ou subindo a rampa para chegar à sala 12; muitas delas se deram nesta sala do projeto Lendo e Escrevendo, em algum horário vago, e algumas vezes no frescor do “acontecimento” provocado pelas ações pedagógicas desta docente.

Penso, agora, que reflexões interessantes se deram mesmo no desvio, no “papo mais solto”, nas imediações do pátio da escola ou no espaço curto para um café com leite pingado, no balcão de uma padaria da esquina.

Tivemos duas oportunidades também, de tomar um café com creme mais demorado, tentando equilibrar uma montanha de chantilly em uma xícara; foi em um desses raros momentos que gravamos nossa primeira *conversa*; já no final do processo investigativo; com o texto de qualificação da dissertação nas mãos e um monte de coisas para elucidar, trocar e contemporizar.

Trago uma reflexão de Ferraço (1999), agora, sobre o valor da *conversa ordinária* como “instrumento” no processo de investigação com docentes, caracterizando-a como uma *prática transformadora da situação da palavra*. (p. 128)

Esse autor se inspira em Habermas, o filósofo da ação comunicativa, apostando *no poder potencial da conversação dialógica de transformar tanto os participantes, quanto o que está sendo discutido*, no que ele denomina (como Larrosa, 2003), de *a arte da conversa* ou *o trocar opiniões, contar casos*.

Posso salientar que a experiência de *conversar* sobre as experiências do campo com Margarida e Waleska, após o término da investigação na escola, onde partilhei acontecimentos e reflexões que escrevi ou que ainda estavam sendo gestadas, trouxe um sentido novo e uma coerência maior, para este trabalho.

Sem querer entrar na discussão já clássica às “cartilhas” metodológicas, sobre a importância da volta ao campo, ao pesquisador; para devolver-lhe o resultado (ao(s) “sujeito(s) pesquisados”), diria que esta volta pontual ao “campo” das narrativas, antes da finalização do trabalho escrito, constituiu uma tentativa de dar continuidade a uma característica desta investigação que considero ser a de uma *investigação colaborativa*. (Clonnely & Clandinin, 1995)

A discussão sobre a *polifonia* na pesquisa em Ciências Humanas, que Amorim (2004; 2003) realiza, tendo como inspiração conceitos de Bakhtin (2003) também se faz bastante oportuna para esta análise. As vozes que povoam a pesquisa, mesmo os cadernos de campo, nem sempre conseguem um espaço devido no texto escrito pelo pesquisador, tornando-o excessivamente *monológico*.

(E isto constitui um cuidado e um temor para o meu trabalho nesta investigação também).

O fato de aparecerem muitas “vozes” em um texto, também não assegura a qualidade dele ser *polifônico*. Caso não haja espaços ou “arenas” para diálogos e interlocuções efetivas sobre o problema tratado - o que garantiria elementos ao leitor, para, inclusive, divergir do autor, dando-lhe uma *contra-resposta* - impede a construção de “outras” interpretações e indagações ao texto; o que faz perder oportunidades de lhe darem outros *acabamentos* diversificados. (Amorim, 2004)

4 - A Experiência da Pesquisa: alguns acontecimentos

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

Jorge Larrosa, 2002

Faço agora uma pequena interrupção para refletir sobre este caminho investigativo que escolhi trilhar. Muitos questionamentos atravessam – às vezes, também paralisam- e guiam a construção da escrita de uma pesquisa; um encadeamento de decisões a serem tomadas e intuídas. “Quais acontecimentos narrar?” por exemplo.

Vozes, sensações, pensamentos, lembranças, palavras manuscritas ou impressas vão, então, encaminhando-se para o texto - não todas, nem tudo, claro – mas realizam composições e combinações, “conversas”, por vezes, sequer imaginadas.

Assumir minha *responsabilidade* (ouço agora Bakhtin) constitui *assinar* a “voz” que narra este texto; seus conteúdos: recortes feitos no real; temas que problematizam os acontecimentos escolhidos e a própria interlocução com autores(as) e professoras(es) alfabetizadoras(es) que investigam ou trazem discussões que complexificam o debate sobre as experiências narradas. Esta *assinatura* também se dá pela forma; nas escolhas de gêneros textuais, a(s) “vozes” (eu, nós, etc.) escolhida para narrar o texto, enfim, na maneira de se contar a experiência da pesquisa e incitar conexões que brotaram dela.

Marcas do processo de leitura e compreensão da realidade investigada, podendo trazer estranhamentos ainda maiores, e por isso, responder senão com outra forma de indagação e novas perguntas sobre o campo compartilhado; esta *assinatura* é comprovadamente a busca por um *pensamento não-indiferente*.

(Amorim, 2003; Bakhtin, 2003;)

Assumir um pensamento, assiná-lo, ser responsável por ele em face dos outros num contexto real e concreto, tornar o pensamento um ato, eis o que torna possível um pensamento ético ou, como diz Bakhtin, um pensamento não-indiferente. (Marília Amorim, 2003, p. 16)

Impresso nesta *assinatura* afirma-se também os aprendizados com experiências que preciso trocar, confrontar e ampliar meus horizontes com outros possíveis aprendizados, feitos de outras “vozes” que vagam, por aí.

Também, para isto, preciso contar com a escrita; para dizer sobre a minha escuta e enxergar um mundo de possibilidades e “lugares” para se ocupar em cada contexto.

É importante frisar que na relação com o outro, enquanto pesquisadora, ... *minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois, assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê.*

Lembrando-me, entretanto, que meu olhar sobre o outro nunca coincidirá com o olhar que ele tem sobre si mesmo. E que na construção deste olhar para os sujeitos do campo e para os acontecimentos aqui narrados, inspiro-me neste sentido de dádiva que está ancorado no conceito de *exotopia*, o *excedente de visão*, construído por M. Bakhtin (2003). Ele me instrumentaliza e me inspira a pensar as articulações éticas, estéticas e epistemológicas inseridas nas relações de alteridade que se estabelecem no campo e na escrita da pesquisa. (Amorim, 2003, p.14)

“... na origem do conceito de exotopia está a idéia de dom, de doação: é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto, com seus valores, é possível enxergar.” (Idem)

É relevante a escrita sobre passagens *rizomáticas* que fizeram ou, nesse momento da escrita, ainda fazem pensar; são acontecimentos colhidos e rememorados do(s) campo(s) em que caminhei.

As anotações dos diários de campo conversam agora, com leituras mais teóricas, conceitos, literatura, filmes que assisti e experiências outras de pesquisa; dialogam também com pessoas que acompanham de alguma maneira este

processo³⁶, lendo ou ouvindo minhas elocubrações sobre a experiência de pesquisar; sem falar de insights silenciosos (diálogos comigo mesma).

Trago esta epígrafe de Larrosa (2002) acima, porque diz muito, para mim, sobre o processo no que consiste pesquisar; desde os estudos, às relações intersubjetivas e decisões de campo, à escrita. A pesquisa como uma experiência que consiste em *falar sobre o que nos acontece*. Este autor fala da necessidade de um *aprendizado da lentidão... um parar para pensar... parar para sentir... gesto que é quase impossível nos tempos que correm e que percebo, agora, serem fundamentais para conseguir “decantar” essas experiências do vivido, que vão compondo toda a investigação, obrigando-nos à tomada de decisões. Todo este processo vem muito à tona, nas reflexões e dissertações sobre a experiência de campo. (p. 23)*

E, em meio a essas decisões de pesquisa, surpreendo-me quando trago para o texto este ou aquele momento em detrimento de tantos outros. O que parecia de uma importância mínima, de repente, casa-se (ou junta-se) a uma reflexão um pouco mais densa e vira uma discussão importante de ser narrada. Outras vezes, uma leitura de um(a) autor(a) que desconstrói e reinventa suas (minhas, nossas) próprias concepções, conceitos, dialoga com momentos que seriam esquecidos, deixados no fim da lista do caderno de anotações de campo e da memória.

Algumas vivências, não! Algumas são marcantes o suficiente que já se colocam claras na disputa por uma página, parágrafo ou frase sequer; chegam a dar taquicardia ao serem lembradas.

Enfim, e sem mais delongas, depois de participar de Fóruns, reuniões de grupos de estudo e pesquisa, aulas de mestrado, encontros de orientação (individuais e coletivas); de vivenciar o cotidiano da escola com alunos, Margarida e outras professoras, posso lhes contar de alguns dos acontecimentos que me fizeram abrir as pestanas, ter vontade de passar a noite lendo ou “fuçando” em bibliotecas, ou de, simplesmente, ficar tardes conversando em cafés das esquinas da vida.

³⁶ Aqui figuram desde a orientadora, Carmen Sanches, às professoras do Mestrado; algumas(alguns) amigas(os), minha mãe, o namorado, ex-aluno da escola; até a própria Margarida, personagem da história e também, interlocutora no processo de análise e escrita. Nossas trocas não se restringiram às “nossas” palavras; estabelecemos um intercâmbio de leituras e livros que, talvez, não consigamos mais interromper.

Ah, já ia me esquecendo de acrescentar (e não poderia) a importância “dos cafés”, dos inúmeros cafés (com pastéis gostosos de camarão da pequena lanchonete da rua ao lado da escola) regados a muita conversa séria e risos, com minha “interlocutora privilegiada”³⁷ desta pesquisa. Foram *gestos de interrupção* necessários a uma experiência de pesquisa colaborativa, como posso denominar, com a permissão de Margarida

Acontecimento(s) I

Batismos no campo

Quando o lugar da “alteridade” da(o) pesquisadora(o) é dado pelas semelhanças e diferenças na relação com os sujeitos.

Ao, digo ao senhor, pergunto: em sua vida é assim? Na minha, agora é que vejo, as coisas importantes, todas, em caso curto de acaso foi que se conseguiram (...). Ah, e se não fosse cada acaso, não tivesse sido, qual é então que teria sido o meu destino seguinte? Coisa vã, que não conforma respostas. Às vezes, essa idéia me põe susto.

Guimarães Rosa, 2006.

Narro aqui momentos que mostram um pouco da construção de uma relação de pesquisa no cotidiano de uma escola pública. Estes momentos me remetem ao estabelecimento dos laços de confiança, colaboração e reflexão, dentro do espaço da investigação, mediados pelas diferenças dos lugares, olhares e questionamentos a que cada um está sujeito, nos distintos contextos desta mesma realidade.

Percebi que este lugar de alteridade numa relação como a de pesquisa, pode trazer possibilidades de diálogos através também das semelhanças, nem sempre relatadas.

Nesta primeira situação que narro, Margarida me coloca em relação com as crianças e outra professora, Waleska, de uma das turmas com quem ela trabalhava na escola.

³⁷ Faço aqui uma comparação com a figura do “informante privilegiado” presente quase sempre nas etnografias; pessoa com quem o antropólogo(a) estabelece maior contato e com quem geralmente mais aprende sobre os costumes do grupo estudado.

Tratava-se de uma atividade ministrada em conjunto por Margarida e a professora da turma do terceiro ano do primeiro ciclo, composta por crianças de 8 a 10 anos, em média. Elas estabeleceram uma parceria para trabalhar a produção de textos com as crianças, visando criarem práticas que auxiliassem no desenvolvimento deste processo de aprendizagem com os alunos.

A atividade proposta era a leitura dos textos produzidos pelos alunos, em dupla, através de um retroprojetor, na sala 300 - uma sala grande, no prédio central da Escola³⁸, que era utilizada geralmente para atividades “importantes”.

Parece relevante salientar aqui o uso dos espaços da escola nesta atividade. Esta outra sala significava a entrada em contato com outro “mundo” para àquelas crianças, pois era o prédio onde os “maiores”, os jovens e os adultos estudavam. Nesta “saída” do prédio deles, tiveram, inclusive, a oportunidade de conhecer a diretora do curso de Formação de Professores que conversou durante um bom tempo, dando-lhes também as boas vindas.

Em meio à apresentação dos textos, que, coincidentemente, tinham a escola como temática, foram apresentadas opiniões, críticas e elogios aos locais e atividades exercidas no dia-a-dia daquele espaço; como a reclamação de Rodrigo³⁹ sobre “os brinquedos quebrados no parquinho”. A comparação feita por Matheus e seu colega do CAP do ISERJ, com outros CAPs⁴⁰, em meio a protestos e reivindicações de melhorias, por exemplo, trouxe informações diferentes para muitos da turma, que até então, não possuíam idéia do que representaria aquela denominação.

Volto à atenção para os momentos finais daquela atividade que parecia angariar o interesse e a participação de grande parte dos alunos.

Naquele dia, após todos os comentários sobre os textos produzidos pelas crianças - em que, ora eu, ora Waleska ou Margarida, atuávamos como *leitoras especialistas em textos de crianças*, segundo Margarida - me coloquei para a turma, a

³⁸ No ISERJ funcionam desde à Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio até o Curso Superior de Formação de Professores, num conjunto de prédios agregados.

³⁹ Uso nomes fictícios para as crianças porque não formalizei um pedido de autorização para usar seus verdadeiros nomes no texto. Sinto a sensação de perda pela importância que teria dar autoria à seus saberes, intervenções colaborativas, etc. Penso que desperdicei a oportunidade de lhes garantir maior autoria no texto.

⁴⁰ Colégios de Aplicação.

pedido desta professora.

Era para falar sobre o que senti participando daquela atividade e dar minha opinião sobre os textos produzidos pelas crianças. O pedido também incluía que expressasse algo sobre minha própria experiência com a escrita, mencionando especialmente o processo semelhante pelo qual passava naquele momento – a escrita da pesquisa – que envolvia igualmente uma produção textual.

Senti certo nervosismo e surpresa com a responsabilidade daquele momento, em que teria que me posicionar e trocar experiências com todos à minha volta, sem qualquer preparo anterior. Era o momento de dar minha colaboração ao campo, às crianças, àquela atividade desenvolvida com o trabalho das professoras. Isto diminuía a distância ou um certo obscurantismo em relação a minha pessoa e me trouxe uma espécie de “batismo no campo”.

Ali, do meu lugar de diferença⁴¹, num dado contexto, eu existia e dialogava sobre um mesmo tema que também afetava os sujeitos co-participantes daquela pesquisa. Eu, pesquisadora que fazia continuamente anotações em um caderno de campo para a escrita de um texto de dissertação; as crianças, estudantes, em um momento dedicado ao aprendizado da leitura e da escrita; às professoras, Margarida e Waleska, que explanavam sobre relatórios, avaliações e pesquisas que exigiam igualmente o exercício daquela função social que é escrever; todos(as) ali, reunidos(as) em torno de um mesmo tema, que evocava sentimentos e reflexões, por vezes, comuns: o universo da linguagem escrita.

Outros momentos de “batismo” podem ser bem mais sutis, mas trazem elementos que confirmam o estabelecimento de uma relação com os sujeitos no campo.

São pequenos gestos como no dia em que cheguei em sala de aula e Dandara me apontou animada, um lugar ao seu lado para me assentar; isto me fez escrever no caderno de campo: *Fico feliz. Já tem um espaço para mim*; ou quando Branca, que aparentava certa timidez, pediu-me para amarrar-lhe seus sapatos.

Outro momento deste gênero ocorreu-me quando, após Jane e sua amiga

⁴¹ Dado que eu era uma pesquisadora na escola e também “entrava” na sala de aula, mas em um outro “lugar”.

me mostrarem espontaneamente suas letras nos cadernos, sentir-me no dever de também compartilhar com elas minha letra também, no caderno de campo. (E sempre tive problemas na escola por causa de minha letra que era tida como feia ou chamada de “garrancho”, obrigando-me a fazer cópias e mais cópias em uma coleção de cadernos de caligrafia.) Disse-lhes que achava a letra delas bem mais bonita do que a minha e contei sobre o meu esforço em melhorar o desenho da letra, quando mais nova; ao que Jane me disse com doçura e um sorriso de solidariedade e compreensão:

_Tia, é preciso paciência.

Vivências importantes não só para a construção de um espaço e de uma relação de pesquisa, mas sobretudo porque me fazer ver pistas sobre saberes e pressupostos que foram refletidos ao longo desta investigação. Esta percepção advém não somente das conversas com alunos e alunas, com Margarida ou com outras(os) professoras(es), mas de uma sensação de pertença na diferença. As semelhanças ou diferenças, constituintes dos sujeitos e seus contextos, como a heterogeneidade do espaço escolar, por exemplo, são potencialmente geradoras de diálogos e aprendizagens. E, como diria o pesquisador argentino Carlos Skliar (sem necessidade de qualquer tradução) *El principio de cualquier pedagogía es que haya conversación*.⁴²

E narro por último, um acontecimento que envolveu muita “conversação”; uma experiência que representou um “batismo” também, mas de outra ordem. Um momento em que a sala de aula transformou-se em uma ágora onde se desenrolou um encadeamento de idéias e participações entusiasmadas que girou em torno da questão da alteridade; seria uma pedagogia da “diferença”?

Um acontecimento pleno de interlocuções em que uma atividade de produção textual sobre a biografia do Cascão⁴³, pode se transformar num debate sobre a vida dos meninos de rua - inspirado por Jane, que trouxe a história do

⁴² ⁴² Entrevista concedida à Micaela Pereyra ao Diário La Capital, Sección Educación. Sábado 15 de março de 2008. Rosario, Argentina.

⁴³ Personagem de histórias em quadrinho da “Turma da Mônica”, de Maurício de Souza.

personagem do filme, O Contador de Histórias⁴⁴ - até chegar no “papo” sobre um “outro” (que representava uma alteridade mais radical), o mendigo. A interrupção de uma criança, já mais para o final, parecia traduzir a perplexidade por estar vivenciando aquilo “tudo” em uma aula:

_O que o Cascão tem a ver com essa conversa toda? (Perguntou de maneira jocosa, sobre o desenrolar de tantos e tantos assuntos.)

Guardo esse momento como um ponto forte na minha vivência de pesquisa. Daqueles minutos que parecem conter horas e horas; e que você queria poder gravar cada detalhe do encadeamento na memória. Foram momentos de conversa. Aquela troca muito horizontalizada, em que ninguém tem o controle do assunto que vai emergir depois. Ela reservou ganchos preciosos para se filosofar sobre a questão da pesquisa, a relação de alteridade com o “outro”, principalmente, quando esse outro parece ser “tão diferente”, como foi no bate-papo sobre os mendigos.

Tudo começou com a história do Cascão não gostar de tomar banho, trazendo relatos de experiências pessoais ou sobre irmãos, primos que sofriam do mesmo mal. Este assunto fez Jane se lembrar do filme que tinha assistido recentemente, “O Contador de Histórias”, que a fez imaginar que o sonho de um *menino de rua* deveria ser o de *poder tomar um banho*.

Houve controvérsias e dúvidas sobre o costume dos “nossos” hábitos de higiene, que se estendeu para uma curiosidade sobre como seria a vida dos “mendigos”. Discussões sobre a sexualidade desses “outros”, quando um deles insinua ter visto um casal de mendigos fazendo sexo na rua; ou sobre o desejo de tomar banho, provocaram um questionamento maior sobre a “nossa” própria alteridade, abalando um pouco das certezas sobre a “naturalidade” de “nossos” hábitos. Esta conversa, contou com o estímulo e participação de Margarida e Waleska. Também não deixei de participar do papo quando Jane fala sobre o filme que narra a vida de Roberto Carlos, pois conheci o “personagem” na vida

⁴⁴ Um filme baseado em uma biografia de um pedagogo e contador de histórias, Roberto Carlos Ramos, que foi menino de rua e viveu em instituições de reeducação até sua vida se transformar. Direção: Luíz Villaça. 2009.

real e não poderia deixar de contar-lhes detalhes sobre ele; seja o fato de que ele hoje ter se tornado um pedagogo ou o de morar em minha cidade natal.

Este acontecimento privilegiado de *conversa* em sala de aula virou tema de produção textual e me fez lembrar as palavras de Margarida, quando narrava sobre a importância desta *conversa* no processo da relação de ensino aprendizagem; das crianças poderem falar de seus próprios locais de moradia, por exemplo, e produzirem uma escrita plena de sentido.

Nesse contexto, poderíamos pensar que são as próprias crianças, e não mais “os mendigos”, que sinalizam esta *alteridade radical* com a qual a escola não consegue saber lidar. (Skliar, 2003)

Margarida salienta o perigo do não reconhecimento por parte da escola dessas singularidades que caracterizam grande parte de seu alunado, como já foi mencionado anteriormente. Salienta, assim, o perigo ou a perda que representa (ou pode representar) para os alunos, o fato de não “poderem” *conversar* sobre suas realidades de vida. No caso, ela pensa, em especial, nos alunos que freqüentam o projeto de alfabetização e inclusão de sua autoria, que vivem nos morros ao redor da escola, em meio ao contexto de violência.

As palavras de Margarida corroboram de alguma maneira com a fala de Skliar acima, sobre o fato de não poder haver pedagogia sem “conversação”:

O que acontece... é como se as crianças tivessem que abortar aquela parte da vida ou sublimar aquela parte da vida dentro delas mesmas.

Não podem conversar... Não está dito... ninguém disse que não pode conversar, só que não tem lugar para isto. Não se abre... não tem conversa sobre o assunto. (Concordamos)

Uma coisa que eu percebo sobre as crianças é que elas tem o desejo de falar... e falar o que elas querem, não é falar o que eu quero que elas falem. E aí, quando você abre a possibilidade... aí a gente tem também que ir vendo.

Quando elas começam a falar sobre aquilo que as toca. E o Larrosa vai dizer isto, né? Que a experiência que a gente vive é aquilo que toca, que nos derruba, que mexe com a gente, que nos incomoda. Quando elas tiverem oportunidade de falar disso, aos poucos isto aparece na escrita; isto vai aparecer na escrita. O desejo de escrever um pouco sobre isto. Pode não ser o desejo árduo de escrever tanto, mas o texto que não aparecia no momento dentro da sala, aparece ali, porque está escrevendo, está falando, sobre algo que lhes acontece, sobre algo que é visceral. (Conversa com Margarida - Apêndice).

Poderia citar mais uma parte da narrativa de Margarida, que também integra esta conversa e que se faz aqui relevante para pensar este problema no

contexto da escola em questão, no caso, o ISERJ.

Então, eu acho que, como eu disse pra você, a escola termina não sendo o lugar de dizer da vida, da vida vivida fora da escola. Seria perfeito se a gente tivesse pelo menos a condição de ajudar as crianças a verem diferente ou de verem possibilidade, possibilidades de mudança. (...)

Em primeiro lugar, muitas de nós sequer sabe da vida da criança. Não nos importa também saber muito da vida. Às vezes, quando se sabe alguma informação da vida das nossas crianças... No Instituto de Educação paira uma idéia ainda... no imaginário das pessoas... é como se não se assumisse quem são aquelas crianças que ali estão. Aquelas crianças são todas oriundas, a maior parte delas, são oriundas; a clientela toda, oriundas daqueles morros ali do entorno ou de outras comunidades carentes mais distantes dali.

Não é mais a Tijuca, não são os tujucanos do asfalto que moram ali. (...) Entender isto, considerar isto é algo muito difícil para nós professores. Até para justificar um pouco as nossas práticas... (Idem)

Acredito que esta última experiência de batismo no campo narrada, enuncia pistas sobre um saber necessário a arte de lidar com as diferenças no cotidiano escolar, que teria na *arte da conversa* (Ferraço, 1999; Larrosa, 2003), ou mesmo na *conversação* como denominou Skliar um de seus pressupostos.

Acontecimento(s) II

Então, você escreve sobre eu?

Quando é a criança que instaura a discursividade sobre o “lugar” das diferenças na escola ou quando o “outro” (é o que) faz a própria pergunta sobre si mesmo.

*Antes de nos perguntarmos quem é,
quem são os outros,
poderíamos já desde o início discutir
qual é o significado da pergunta pelo outro.
É essa por acaso a minha pergunta sobre o
outro
ou é uma pergunta que é do outro, que vem
do outro?*

Skliar, 2003, p. 25

No exercício de alteridade com os sujeitos do campo e abertura para conversas, chamo a atenção para outro acontecimento que gerou indagações e reflexões sobre o trabalho investigativo realizado por Margarida.

Foi um acontecimento gerado por um pequeno relato de Margaria sobre seu próprio fazer, a sua escrita, para os alunos e alunas da turma da Waleska,

presentes à sala 300, após meu “batismo” de apresentação ao campo, narrado anteriormente.

Em uma conversa com as crianças da turma, Margarida explicava a algumas, sobre a investigação que realizava com *alunos da escola que tinham dificuldades para escrever*.

Via, enquanto isto, a curiosidade de Matheus⁴⁵ em entender melhor aquilo sobre o qual Margarida dizia escrever e pesquisar. Após esta frase dela, vi nos olhos vivos e pensativos dele uma espécie de insight. Ele disse, então, para minha surpresa e de Margarida também:

_Então, você escreve sobre eu?

E com uma expressão meio assustada, um tanto perdida, poderia dizer, como mal tivesse se dado conta do que havia publicizado com aquela colocação, incluía-se no grupo dos “alunos com dificuldades para escrever”. Ele parecia descobrir algo novo, como se possuísse uma “anormalidade”, fazendo parte do grupo daquelas crianças ao qual Margarida dizia investigar.

Matheus, um garoto curioso, falante e portador de um vocabulário bem rico para aquela idade (o que me fazia anotar diversas de suas frases no caderno de campo), parecia se sentir um estrangeiro, um “outro”, ao reconhecer que sua escrita lhe apresentava desafios e dava-lhe, de repente, um lugar não muito atraente, o da criança que possuía dificuldade.

Margarida reagiu rapidamente, respondendo-lhe:

_Não! Você não!

Matheus já havia sido alvo de nossas conversas. Alguns acontecimentos do campo foram marcados por sua presença, seus comentários e participações nas atividades que eu acompanhava com Margarida, na sala de Waleska. Lembro-me de ter levado susto, quando Margarida me contou que ele tinha sido mencionado no Conselho de Classe de sua sala e parecia que já haviam

⁴⁵ Matheus é uma criança que trouxe boas conversas e trocas de opiniões com Margarida. Ele apresentava um desafio, uma diferença, que trazia questões para sua professora de turma que já via seu desenvolvimento prejudicado, segundo a avaliação dela. Incrível era a riqueza de seu vocabulário e a abstração de seu raciocínio. O encontro com Lucas me fez pensar em como são muitas as diferenças que representam desafios e podem causar “fracassos” na relação de ensino-aprendizagem.

conversado com seus pais a respeito dele não corresponder às atividades propostas em sala, demonstrando certa apatia e desinteresse em cumprir com seus deveres de aluno e uma produção textual que parecia insuficiente.

A partir desta conversa anterior com Margarida sobre Matheus, pude intuir o porquê dele se colocar como parte das crianças que “fracassavam” ou corriam o risco de iniciar uma trajetória de “fracasso escolar”, como o percurso de tantas crianças que já passaram ou ainda freqüentam o projeto “Lendo e Escrevendo”.

Faço, então, uma breve interrupção com o intento de contextualizar melhor Matheus nesta história; dando elementos para um melhor entendimento do lugar que ele fala, e do modo como ele é visto ou escutado nesta pesquisa

Meu interesse pelos desafios que a “diferença” de Matheus apresentava, fazia com que Margarida brincasse comigo, por aparentar uma certa “predileção” da minha parte, pelo garoto. Não escondo minha empatia e, talvez, algum tipo de solidariedade e “identificação” com o menino; porém, o interesse em investigar mais sua história era devido também a um certo *enigma* que ele apontava, a pesquisa. Matheus trazia contradições e *paradoxos* à cena pedagógica, que me intrigavam.

Pensar é sentir e receber o que vem de fora (sinto, logo penso): acolher, hospedar o que se apresenta como estranho, enigmático.” (Pais, 2003,p. 57)

Suas participações sempre traziam à aula relações muito pertinentes e ricas com os conhecimentos de fora do muro da escola. Lembro-me bem de uma atividade de revisão textual orientada por Margarida em outra sala, com o uso do retroprojetor, em que Matheus ressaltou sua apreciação ao texto do colega (que não estava presente), dizendo que ele parecia com “coisas” do *Ararariano Suassuna*. A sala se paralisou diante de seu comentário (eu também fiquei perplexa com a feliz comparação que ele estabeleceu de forma coerente, a meu ver) enquanto Margarida tentou continuar aquela interlocução perguntando se ele

já havia lido histórias deste autor, que também parecia gostar de escrever histórias com animais. (Perguntei a Matheus depois, de que maneira ele havia descoberto Suassuna ao que ele me respondeu, meio sem graça, com seu jeito ensimesmado, que havia assistido à peça de um amigo do pai dele, no final de semana anterior que era uma adaptação da obra deste autor. Descobri aí, que o pai de Matheus era ator.)

Quando peço para Margarida, em nossa última conversa, após a finalização do trabalho de campo, e após outras tantas interlocuções sobre o tema, para falar-me um pouco sobre o desafio peculiar que Matheus representava, a proposição rendeu assunto.

É tudo aquilo que se afasta do que a gente espera como o normal, o esperado. Seja de forma mais ampliada ou de forma mais restrita de construção do conhecimento, de expressão do conhecimento, de apropriação. Isso assusta o professor... tanto para ampliação, como de uma forma mais restrita. Isso nos deixa fora de órbita, isto nos gera estranhamento, né?

No caso de Matheus, muitas de nós, não conseguia... O Matheus, às vezes, ele não respondia as demandas mais formais da escola, que era aquela coisa – na sala de aula eu percebia isto – da cópia, dos deveres, daqueles textos e nem a segunda temática que a professora pedia.

Mas, ele tinha um repertório cultural, um conhecimento de mundo, discussões que às vezes eu percebia, que a professora dele não conseguia alcançar e não conseguia explorar; não conseguia sequer compreender e explorar. Cada vez que ele abria a boca para se colocar, pensava-se... Eu percebia no modo dela, que ele estava querendo se exhibir, quando na verdade era o repertório que ele tinha. E, à vezes, ele... por ser... Ele não conseguia ali na sala, naquela sala de aula... É como se ele como não conseguisse acolhida para a gama de conhecimentos que ele possuía. E às vezes, ele ficava mesmo apático, ele ficava na dele, a parte de tudo aquilo que estava acontecendo ali; que não interessava a ele aquele tipo de atividade. Ele tinha... ele julgava ter coisas mais interessantes e que não eram acolhidas, não eram contempladas.

Talvez, se a gente contemplasse e acolhesse mais, explorasse mais aqueles conhecimentos que ele possuía. Tanto é que quando a gente acolheu a gente viu coisas bem bacanas acontecendo. Os links que ele conseguia fazer com algumas discussões que nós fazemos ali, com relação aquela questão do filme, não sei se você tá lembrada... Aquele filme O Contador de Histórias, né? Quantas aproximações o Matheus fez e como ele enriqueceu a discussão e como ele ampliou o conhecimento dos companheiros dele com as informações que ele possuía. Mas aquilo tudo poderia ter ficado... poderia não ter ganhado a repercussão; podia não ter sido, ganhado a força que ganhou. Ele poderia ter falado que ele conhecia e ponto. (Conversa com Margarida, Apêndice)

Waleska, também falou de sua experiência com Matheus, quando a indaguei sobre os desafios que alguns alunos lhe traziam. Ela salientou, inclusive, algo do corpo dele, ele tinha uma perna mais curta que a outra e andava mancando; não me lembrava de ter conversado sobre esta *diferença* que também o

nomeava, com Margarida.

Lembro mais ou menos do Matheus, né? Aquele deficiente físico... Matheus, ele, assim, ele, ao mesmo tempo que ele ia além, ele te perguntava, coisas, assim, óbvias. Então, às vezes você estava trabalhando multiplicação, ele estavam querendo já fazer raiz quadrada. A gente tinha que dar uma freada nele: Não, peraí que não é isso que eu estou ensinando; isso você vai ver mais lá pra frente. Algumas vezes, ele já se saía bem e achava a resposta correta, fazendo da forma que ele queria fazer. Outras vezes, eu me pegava com ele me perguntando fazendo 5 -3, que ele não sabia Então ele tinha, assim, esta oscilação.

Volto, então, à narrativa referente ao acontecimento, em que a colocação de Matheus sobre a explicação dada por Margarida, referente ao trabalho de pesquisa com crianças no projeto, traz a pergunta sobre o seu pertencimento a este “lugar”⁴⁶, então, como “seu objeto de estudo” também.

Recordo-me da surpresa de Margarida com a colocação de Matheus (e este garoto tinha sempre a mania de se colocar com as suas palavras, de “pensar alto”). Uma frase de Skliar (2003) traz uma maneira interessante para se pensar esta interlocução entre Margarida e Matheus.

“... é o objeto que nos olha é o objeto que nos pensa. Ele nos olha e nos pensa incessantemente. O outro nos olha e nos pensa incessantemente.” (p. 25)

Antes de passar para o teor de nossa conversa, já antecipo a riqueza de poder ter feito uma investigação em uma relação de colaboração. Conversar sobre acontecimentos e refletir sobre o campo em conjunto, amplia as possibilidades de compreensão. E em meio a esta conversar que tive com Margarida após à prática com a turma, pedi desculpas por estar tomando o tempo dela; ao que ela me respondeu contrariamente:

_ Não, você está me fazendo pensar.

Interrompo o relato deste acontecimento trazendo uma reflexão de Margarida, que enuncia sobre a complexidade das questões que se “escondem”

⁴⁶ Questiono-me se não seria um lugar de ausência ou de incapacidade, já que deveria estar imerso neste “problema” apontado em sua escrita.

neste diálogo com Matheus. Esta reflexão, em uma conversa ocorrida depois do trabalho de campo finalizado, amplia o debate sobre os “nomes” atribuídos às diferenças na escola.

A gente acaba usando muito o termo dificuldade por que termina sendo um termo que, pra nós, as pessoas vão entender com mais facilidade, né Ana? Eu acho que termina sendo também por isso. E também porque a gente está muito impregnada desta forma mais fácil de dizer... e talvez, um jeito até de nos trairmos um pouco em algumas situações.

(...) A gente termina tendo esse cuidado de usar os termos politicamente corretos. Mas, e... e a mudança ainda não se deu. Usa-se o discurso e a mudança não se deu. Dizem até por aí que o discurso vem na frente. Mas, também eu acho que o contrário pode se dar, né ?

Na tentativa de dizer e explicar o Matheus, naquele dia lá da nossa conversa, o que estava acontecendo, qual era a função do meu trabalho ali, eu usei o termo dificuldade e no próprio projeto isso tá escrito “são as crianças que apresentam alguma dificuldade na leitura e na escrita”. Mudar isto não seria problema, poderia mudar. Mas aí, será que os outros poderiam compreender? Chamar de diferentes lógicas, diferentes modos de aprender, diferentes tempos... né? É um exercício que a gente tem que praticar, né? Quando eu comecei a pensar nesta questão... que a gente chama de dificuldade.

Trabalhava com o que as crianças sabiam. Para colocar no lugar disto que as crianças chamavam de dificuldades. É o ainda não saber... de ainda não saber o que a escola espera. Na prática, eu penso... desconhecimentos. É um trabalho árduo, é um desafio. O reconhecimento das diferentes formas.

Acredito que este é o tipo de desafio que constitui o trabalho com as diferenças e o fazer pesquisa nesta perspectiva. Skliar (2009) também poderia auxiliar também nesta reflexão, quando fala sobre este “outro”, que no caso, é o que ocupa o lugar do “que não aprende” ou do que possui “dificuldades para ler e/ou escrever”- (o(a) aluno(a) que participa do projeto de investigação com Margarida – de onde Matheus se olha, por um instante, e tenta se (re)conhecer, trazendo contradições e questionamentos para a cena pedagógica.

...a volta do outro poderia ser melhor compreendida como uma irrupção, como um acontecimento – no sentido que alguma coisa irrompe para desfazer o pensamento anterior, para descentrá-lo do si próprio, para produzir a perda das nossas palavras. (p.1)

A educadora e filósofa da diferença Sandra Corazza (2009) escreve sobre a pesquisa inspirada no conceito de *acontecimento* de Deleuze, um dos filósofos da diferença. Neste trecho, a autora coloca em palavras o que poderia servir de reflexão para a escolha desta passagem da experiência do campo

A pesquisa do acontecimento (...) investe, portanto, contra tudo aquilo ao qual o

pensamento se dirige: a besteira, o erro, a superstição, a ideologia, a estupidez, o senso comum, o bom senso, a opinião, a comunicação. Para escapar a “Imagem Dogmática do Pensamento”, ela posiciona-se a favor de que pesquisar é criar e criar é problematizar; só que problematizar é determinar dados e incógnitas dos problemas, que vão sendo formulados à medida que a pesquisa se realiza e que persistem nas soluções que lhe são atribuídas, como num jogo afirmativo de novidades, por meio da Vontade de Pesquisar. (p. 72 e 73, grifos meus)

Esta definição de pesquisa do acontecimento remete-me a decisão de relatar este acontecimento do campo que trouxe a oportunidade de uma conversa com Margarida sobre seu discurso e sua problemática de trabalho. Ela praticamente não percebeu o que tinha dito em sua resposta, na qual nomeava as diferenças dos alunos com os quais trabalhava como *dificuldades*. Achou interessante eu ter observado esta espécie de “lapso” em seu discurso, mas concordamos que ainda era difícil se comunicar sobre o tema sem usar estes conceitos tão vivos.

Margarida salientou como era difícil superar o que denominou de *ranço de anos*, por estar inserida em uma ideologia e linguagem que tratou e ainda trata as diferenças como dificuldades e/ou deficiências e que a auto-vigilância tinha que ser constante. Por mais tempo que tenha dedicado ao trabalho de resgate dos *saberes ausentes* dos alunos com históricos de fracasso escolar, esta concepção homogeneizante dos sujeitos paira no cotidiano da escola pública ainda hoje.

Escuto as palavras de Larrosa (2003) quando penso nessas conversas com Margarida, em suas palavras e expressões. Ele fala de *...uma aposta ética feita a partir da fragilidade e do questionamento constante do que fazemos, do que pensamos, do que dizemos e do que somos. (p. 214)*

A responsabilidade em refletir sobre sua própria prática e seu próprio discurso, problematizando-o ou o colocando em dúvida, fez com que eu percebesse dia após dia, um investimento dela nesta postura ética e investigativa, como um dos saberes mais necessários à sua prática. Esta conversa me convocou a pensar neste esforço de Margarida em se colocar à prova; em cultivar a dúvida e (re)pensar seu discurso e sua prática pedagógica cotidianamente, no exercício de um *pensamento não-indiferente*. (Bakhtin, 2003; Amorim, 2003; 2009)

“Não são as convicções que importam. O que importa é a transformação provocada por

essas convicções⁴⁷". Transformação que para Brecht equivale a postura. (BENJAMIN, 1986, p.122)

Marília Amorim (2009), inspirada em um texto de Bakhtin, *Filosofia do Ato (1919/1920)*, que trabalha os conceitos de *ética, pensamento, ato, responsabilidade e assinatura*, faz uma leitura que acredito ser oportuna para refletir sobre essa "arte de saber se posicionar" frente aos desafios cotidianos apresentados pela alteridade com a(s) infância(s), encarnadas nos alunos e alunas.

O ato é responsável e assinado: o sujeito pensa um pensamento, assume que assim pensa face ao outro, o que quer dizer que ele responde por isto. O ato é um gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca inteiro. Pode-se mesmo dizer que ele é constitutivo de integridade. O sujeito se responsabiliza inteiramente pelo pensamento. Mais do que ser responsável pelo que pensa, o sujeito é, de certo modo convocado à pensá-lo.(...) Não é uma mera opinião. Do lugar de onde pensa, do lugar de onde vê, ele somente pode pensar aquele pensamento.(...)

O dever de pensar e a impossibilidade de não pensar são dados pela posição que ocupo em um dado contexto da vida real e concreta. Desse lugar, que somente eu ocupo, o que vejo e o que penso são da minha responsabilidade. (p.22 -24)

Acontecimento(s) IV

Vocês viram quanto tempo a gente perdeu...?

(ou)... Na sala de aula não temos tanto tempo.

Como o tempo da escola, do cumprimento do proposto na grade curricular, pode comprometer o tempo das aprendizagens.

Oração ao Tempo⁴⁸

*(...) Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo tempo tempo tempo
Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo tempo tempo tempo
És um dos deuses mais lindos
Caetano Veloso*

Um comentário feito pela professora Waleska, ao final de uma atividade de revisão textual, orientada por Margarida, trouxe um momento oportuno de ser narrado.

⁴⁷ Fala do personagem, Lichtenberg, da peça "O vôo dos Lindemberg", de Brecht.

⁴⁸ Agradeço ao Carlos por me fazer "escutar" novamente esta música de Caetano.

Após a atividade, em que pude perceber um grande envolvimento e participação da maioria das crianças da turma, aquela professora fez um comentário:

_Vocês viram quanto tempo a gente perdeu para analisar esse pedacinho?

Referia-se a elaboração do texto que foi analisado em conjunto pelos alunos, alunas e as professoras, durante a maior parte da aula. Salientava, com isto, a atenção necessária aos alunos, ao fazer o texto, para que não se perca tanto “tempo” corrigindo.

A professora parecia um pouco incomodada com o “tempo” gasto naquela atividade. Neste mesmo momento, percebi que Margarida pareceu ficar um pouco sem graça, enquanto escutava o comentário. Parecia frustrante ouvir a atribuição de um valor negativo a um “tempo” dedicado com tanta atenção e entusiasmo, sem contar o esforço em corresponder ao grande envolvimento das crianças, sem frustrá-las também. Ela ficou ali na frente parada e parecia não ter muitas palavras diante daquela colocação.

Quando chegamos à sala do projeto, a sala 12, da “tia Margaridinha”, puxei conversa sobre o acontecido e o assunto rendeu. Tinha ficado um pouco sem graça com a fala da professora, mas compreendia e me explicava que aquela prática não era ainda habitual naquela sala de aula.

Margarida percebe a *revisão textual como um momento privilegiado* e conta que é uma prática constante na turma em que leciona como professora regente em outra escola, no horário da manhã. A atividade pedagógica não era estigmatizada como algo destinado às crianças que ainda não sabem escrever ou com maiores “dificuldades” na escrita. Lembro-me, inclusive, de que quando se dirigia às crianças, Margarida comparava aquela atividade com o trabalho dos escritores e revisores de textos, profissionais do mundo das letras, enfatizando a importância daquele “tempo” gasto com a reflexão sobre a escrita, a da própria criança ou a de seu colega.

Carmen Sanches (2009) trata da importância da construção de um olhar para o processo de alfabetização da criança, que subjaz, a meu ver, o trabalho com a escrita daqueles alunos, desenvolvido por Margarida na atividade de revisão

textual narrada no episódio. Um tipo de prática que busca *compreender o compreender das crianças*, que procura *indícios* que sinalizem o movimento de reflexão e tomada de decisões experienciado pela criança no momento em que registra por escrito o que pensa. (p. 95)

Maria Teresa Esteban (2009), outra pensadora das questões pedagógicas, traz em sua análise algo que auxilia a pensar *ações pedagógicas* como a revisão textual proposta por Margarida, que possuem como pressuposto um olhar diferenciado para a produção infantil, como um modo de trabalhar com as diferenças dos alunos, sem que estas representem algo negativo, um problema de aprendizagem.

Uma transformação nos pressupostos que conduzem o olhar para a produção infantil faz-se necessária para se lograr percursos que conduzam a novas formas de reconhecimento da qualidade dos resultados normalmente depreciados; de modo que a diferença deixe de ser interpretada como deficiência e que problema de aprendizagem não seja a indicação da presença de algo negativo que demanda correção, mas seja acolhido como pista da existência de elementos desconhecidos no processo, para novas aprendizagens, tanto para os estudantes como para as professoras.” (p. 73 e 74)

As crianças junto à Margarida e à Waleska faziam uma leitura do texto do colega escrito no quadro, conforme o autor (a criança) o fez, pensando em suas decisões e as escolhas que poderia ter feito e com isto, vão construindo um outro texto, em conjunto, respeitando ao máximo o caminho realizado por cada criança, o conteúdo de seu texto e sua autoria.

A oportunidade de uma conversa com Waleska sobre esse acontecimento, entre outras coisas elucida e aprofunda a reflexão sobre as questões que perpassam seu comentário

Sobre o recurso da revisão textual:

É aquele tipo de atividade. A idéia que ela colocou da gente escrever no plástico, e passar no retroprojetor o texto deles e eles corrigirem. Eu nunca tinha feito desta forma. A gente acaba ficando naquela mesmice, né? Trabalhando daquela forma que sempre é... que sempre trabalha. E aí ela veio com essas idéias. E aí, né, vão fazer isto, vão fazer aquilo. Acabou que me contagiava. E aí, foi muito legal.

Ela comenta, então, entre risos, a frase que disse no final desta atividade, em relação ao tanto de tempo que foi gasto, e digo a ela que isto me levou a pensar.

Esse tipo de trabalho, né? que a Margarida faz assim até... É muito legal, sem dúvida, mas, assim, eu acho, às vezes, que gente acaba não fazendo muito, por causa disso; por conta disso, do tempo. Porque, infelizmente, as pessoas falam assim: a gente se preocupa que o aluno esteja lendo e saiba multiplicar, somar, subtrair... Mas, a gente tem a cobrança ali, do conteúdo, que tem que fechar no final do ano. E a gente corre com o tempo; que aí, vem feriado, vem problema de não sei o quê... vem gripe suína, né? Ano passado a gente ficou um mês em casa, mais de um mês, na época do recesso. Aí, a gente fica desesperada, a gente acaba voltando a fazer aquela coisa corriqueira por conta disso também. A gente acaba ficando desesperada: Meu Deus, quantas horas eu vou ficar para fazer um negócio? Mas tem que ter paciência, né? Vale, vale à pena. Só que é aquilo que estou te falando... Se a gente for fazer sempre assim, a gente não dá conta das outras coisas. Que eu acho até não seriam... tão importante, entendeu? Eu acho que se um aluno souber, escrever muito bem, ler muito bem e fazer as quatro operações... tá ótimo. É o que a gente tá... Hoje em dia, a gente bate nisso.

Waleska discorre também, nesse encadeamento de idéias, sobre o cumprimento (ou não) dos conteúdos pedagógicos elencados no planejamento curricular, referente à série da turma em dá aula.

Nilda Alves (1999) problematiza sobre esses conteúdos como a escolha de conhecimentos em meio a uma multiplicidade de *origens e ordens* que *aqueles que tem poder* colocam dentro da escola para serem ensinados. *Ou seja, há a seleção daqueles conhecimentos que na escola serão chamados “conteúdos pedagógicos” e que todos deverão aprender.* (p. 86) Esta autora dialoga com Waleska, na reflexão que estabelece sobre esses conteúdos.

Mas, e os conteúdos que estão lá. Você tem que dá verbo, tem que dá sujeito, você tem que dá predicado – entendeu? ; você tem que dar grau do aumentativo. Então, assim, são coisas que a gente acaba... ficando presa naquilo.

E aí tem pai que, às vezes, vem cobrando... porque ele sabe; se ele pega o livro daquela série, ele sabe o conteúdo que você tem que dar no ano.

Ele não precisa nem ter teu plano de aula; teu plano de curso... que ele já sabe. Ele pego o livro de segundo ano, ele já sabe tudo o que você precisa passar pra aquela criança. (Conversa com Waleska, Apêndice)

Alves (1999) analisa a fragmentação e organização destes conteúdos numa modalidade denominada de *“normalização de sequências”*; no que ela descreve o processo: *... era preciso dar um aspecto de normalidade à sequência, à passagem de um para outro assunto que, na verdade, nada tinha a ver com o que lhe vinha a seguir.* (p.87)

Dando continuação a interlocução com a narrativa de Waleska:

Entendeu? Existe isto também; o pai não está por dentro do que você está....

Agora, nós temos culpa? Temos. Porque a gente tinha que desde o início, trabalhar dessa forma e passar pro pai; que é isto que a gente quer. A gente quer o aluno que leia bem, que escreva bem. E

essas outras coisas a gente cobrar sim, mas dentro de um texto. Não cobrar gramática: "Oh, hoje nós vamos ver o verbo." Eu não preciso dar o verbo desta forma. Eu posso dar o verbo dentro do texto.

Ao que a pesquisadora (a) questiona, tal qual uma "amiga imaginária":
Como fazer diferente se fomos todas ensinadas que deve haver uma sequência em cada disciplina e que se não for respeitada "atrapalha" a aprendizagem? (p. 88)

A agonia de Waleska sobre "dar conta" dessa sequência de conteúdos é colocada em cheque por outras profissionais da área pedagógica da escola, através de sugestões, mas ela enfatiza seu intento em "assumir" o que foi programado.

Elas (as profissionais técnicas da área pedagógica da escola) cobram da gente, né "gente! "Não precisa trabalhar a gramática separadamente, isso é colocado no próprio texto, você coloca isso... se vocês passarem pros pais, eu acho que eles vão entender" Porque tem que ficar uma coisa clara, né? Aquilo que eu te falei, senão o pai vai cobrar, vai ver "ué, mas como assim, não está trabalhando..." que ele sempre... a gente sempre viu a gramática separada, né... é uma coisa... não é uma coisa assim que agora todo mundo trabalha dentro de um texto... porque as escolas tradicionais tem que decorar ali mesmo os verbos, os tempos verbais. Mas eu fico sempre "Gente...mas enquanto eu receber aquilo no início do ano que eu tenho que dar conta daquele conteúdo todo eu não vou trabalhar tranqüila!" entendeu? Eu não vou trabalhar em paz, cinco semanas eh... vamos supor que você bote português duas vezes por semana: eu não vou conseguir trabalhar ali direto aquele mês numa produção textual, num texto, não sei que... vendo que tem um monte de coisa ainda prá ver, agente ainda não...

E nesta continuação da nossa conversa, Waleska já expõe de maneira clara as questões que a impedem de trabalhar de maneira diferenciada com os conteúdos, apontando o *medo do novo junto com o medo de não dar conta do conteúdo...* como fatores encadeados pelo falta de uma formação não compartimentada e sequencial; enfatiza, portanto, os dizeres de Alves (1999) acima.

*De repente, não é nem porque não dê prá trabalhar assim... eu acho até que dá, mas agente ainda não aprendeu a trabalhar assim. Entendeu? Então agente tem medo, é o medo do novo junto com é o medo de não dar conta do conteúdo... que o tempo vai passar, não tem como correr tudo no final do mês. E aí, também elas cobram uma prova única, outra coisa que eu rebato. Eu acho que é errado trabalhar com uma prova única se o meu... **o grupo que eu trabalho tem um... um tempo de aprendizagem e um outro tem outro. Como é que eu posso em março saber que todo mundo já sabe aquilo tudo que eu vou cobrar na prova? Que a prova tem que ser igual, todas elas.** (grifos meus)*

Os dilemas elencados por Waleska são comuns a grande maioria dos professores e professoras que convivem com uma espécie de *esquizofrenia* ao tentar cumprir os conteúdos seqüenciais e “compartimentados”, que ausentam de sentido a prática pedagógica, e ao mesmo tempo lidar com as diferenças constitutivas dos(as) alunos(as), dentro de uma sala de aula ou na escola, como a professora deixa transparecer em sua fala, grifada acima.

É interessante que ao termos coragem de romper com as fronteiras disciplinares vamos encontrar respostas a nossas questões as quais, na fronteira disciplinar que alguns insistem em nos prender, não havíamos encontrado.

Como enfocar, por exemplo, o problema do fracasso escolar se nos mantivermos na gaveta disciplinar fechada e o entregarmos aos especialistas avaliadores do sistema? (ALVES, 1999, p. 95)

As reflexões de Nilda Alves acima, dão pistas sobre o trabalho pedagógico diferenciado realizado por Margarida, alimentado por outras concepções e problematizações que complexificam o olhar para as práticas pedagógicas, lembrando que esta professora-pesquisadora se dedica a investigar os processos cotidianos geradores do “fracasso escolar” em seu projeto.

Penso também na importância desta parceria formada com Waleska em 2009, escuto esta professora falar do trabalho com Margarida.

E a Margaridinha, ela já vinha trabalhando texto de uma outra forma; ela já tem um outro olhar. Eu, vou falar por mim... Que eu não tinha, de repente, de trabalhar aquilo; daquela forma. E é legal.

Ao que Esteban (2009) novamente auxilia refletir a relação entre o pensamento que alimenta as práticas pedagógicas - como a revisão textual aqui exposta - e a possibilidade de mudança de compreensão e valoração da relação ensino-aprendizagem.

Mudança profunda nas concepções que orientam a ação pedagógica é fundamental para reorganizar efetivamente as relações pedagógicas e a compreensão/valoração da aprendizagem/desenvolvimento infantil. (p. 73)

Margarida também atribuía muita importância à parceria com Waleska e demonstrava satisfação com a abertura ao trabalho em conjunto com outras

professoras, as regentes das turmas. Ela valorizava o convite de Waleska, dizendo ser comum a dificuldade de exposição da prática para uma colega e mesmo o partilhar de uma ação pedagógica.

A parceria com Waleska, que neste episódio narrado estava apenas começando, viria a dar frutos interessantes e uma comunhão que enriqueceu e parece ter proporcionado entusiasmo ao cotidiano de trabalho de ambas e dos alunos e alunas.

Pérez Gómez fala da importância de uma *cultura da colaboração* como *substrato básico intelectual e afetivo para enfrentar a incerteza e o risco de fracasso*; o que serve para pensarmos nesta parceria, em um processo de formação na prática, através da troca de experiências e reflexões sobre as ações pedagógicas. Este autor reitera a importância da *confiança afetiva* no processo de *transformação da cultura escolar* mediante a afirmação de que é nas *experiências vitais*, onde se modificam os *sentimentos e comportamentos adquiridos na história individual*. (Pérez Gómez, 2001, p.174, apud Sampaio, 2008, p.241)

A incerteza, o risco do fracasso e o conflito não são conseqüências indesejáveis de um processo de mudança e aprendizagem, mas seus companheiros inevitáveis, sempre que o processo de aprendizagem individual ou social seja suficientemente rico e relevante para afetar parcelas fundamentais da vida individual e coletiva. (Idem)

Na conversa com Waleska, após o fim do ano letivo, ela reflete também sobre o trabalho em parceria com outras professoras e fala de como foi compartilhar a “sala” com Margarida e com a professora de artes.

Eu acho que foi bom porque a turma viu que eu recebi bem elas. Eu acho que isto faz diferença, né? A turma sente quando o professor não gosta que esteja outra pessoa na sala dela. Do mesmo jeito que eu acolhi elas, eles também acolheram. Eles sentiam falta... Quando a Margaridinha por algum problema atrasava, eles ficavam perguntando se ela não iria dar aula naquele dia junto comigo. Eles sentiam esta falta também.

Eu adorei. Porque? Porque é uma outra pessoa pensando. Atividades que eu fiz com ela; talvez eu não faria sozinha. Não porque ela saiba mais do que eu, que seja melhor do que eu, mas você tem uma outra idéia que outra pessoa não tem. Igual peça de roupa, se você estiver com um guarda-roupa, você vai ter uma idéia, fala: Poxa Waleska usa esta blusa com esta saia e de repente, eu nunca me toquei. Esta abertura de olhar.

É, de olhar... Por isso que é bom a gente trabalhar com outras pessoas porque a gente vê coisas que

a outra não vê, né? Como eu, de repente, posso acrescentar alguma coisa para uma outra professora, né? (Conversa com Waleska, Apêndice, grifos meus)

Carmen Sanches (2009) aponta atenções e estratégias descobertas a partir da relevância de uma reflexão em conjunto sobre a prática alfabetizadora vivenciada no cotidiano escolar

Em vez do resultado – o que a criança escreveu – nossas atenções se deslocavam para o processo. As dúvidas, perguntas, hipóteses elaboradas pelas crianças sobre a leitura e a escrita e as estratégias que utilizavam para produzir seus textos passavam a ocupar um lugar privilegiado nas ações cotidianas da sala de aula. (p. 95)

Não há como, entretanto, passar pelo episódio narrado em um momento do trabalho de parceria dessas professoras, sem refletir sobre a questão do “tempo” na escola, que foi trazido aqui pelo comentário de Waleska sobre a duração da ação pedagógica. Vários(as) pesquisadores(as) se preocupam em fazer uma análise sobre esse tempo de aprendizagem. Carmen Sanches, inspirada em uma experiência singular de sua pesquisa, o caracterizou como um... *tempo das elaborações/re-elaborações, um tempo personificado, subjetivo, que foge, muitas vezes, do tempo do relógio que (de)limita o tempo de realizar as atividades propostas (p. 95)*

Sampaio (2009) dá aprofundamento à questão, trazendo uma reflexão sobre como os tempos encarnam nos espaços e na vida de uma instituição escolar

... o cotidiano da sala de aula é constituído, sobretudo por um tempo qualitativo vivenciado como significação e sentimento. Nos tempos espaços da sala de aula estão implicadas dimensões outras, da professora que acolhe (ou não acolhe) os alunos e alunas, da professora que ensina e aprende com as crianças, em relações interesubjetivas de pessoalidade, afetividade e troca, entremeadas em um tempo que também é excessivamente recortado, fragmentado e manipulado. (...) um tempo simultaneamente qualitativo e quantitativo, cíclico e linear, heterogêneo e homogêneo. Um tempo plural que se manifesta na pluralidade do tempo. (p. 95 e 96)

Outra passagem do campo que me remete a esta questão da(s) temporalidade(s) na escola foi uma prática que presenciei na sala 12, numa atividade com as crianças do projeto. Este acontecimento assemelha-se ao anterior

por abordar o mesmo tema, mas se diferencia, quando traz a dimensão desta pluralidade do tempo; da existência das várias temporalidades.

Trago este relato como estava escrito em meu caderno de campo, onde narro este pequeno acontecimento da pesquisa, lembrando-me dos dizeres de Pais (2003) em sua obra, *Sociologia da Vida Cotidiana*. Este autor questiona se não poderíamos relacionar a obsessão do artista - no caso, os impressionistas, como Monet - a obsessão do pesquisador do cotidiano que deseja *de tudo anotar, detalhadamente, no seu diário de campo...*” Estabelece como comparação a semelhança dos fazeres, que consistiria no *captar a instantaneidade* dos momentos; cita também o trabalho do artista, (...) *tentando deter na tela a passagem ininterrupta do tempo escorregadio na incessante itinerância da luz e da sombra e (ou) (...)preservando com mestria as impressões do fugidios e indisciplinados instantes surpreendidos por um olhar distraído, ele mesmo indisciplinado.* (p. 52)

Seria interessante, acredito, trazer um pouco desse fazer “obsessivo”, que, no neste caso, encontra-se nas anotações feitas no caderno de campo; uma imersão no cotidiano da pesquisa.

“Cheguei e os alunos estão escrevendo uma carta para os colegas que estão ausentes do projeto. (Margarida me mostra como o trabalho está ficando bem feito; a escrita alinhada; a confecção de um envelope artístico com desenhos e cores.). Eles reescrevem o texto que tem ficar bonito para os colegas voltarem – diz Margarida. (Um menino faz um envelope de dobradura e encanta o outro)

Marcelo: _ *Ah, tia, sou meio enrolado.* (Sobre dar conta de terminar sua correção e a reescrita do texto.)

Margarida: _ *Você não está lendo o que está escrevendo.*

E salienta a questão do tempo:

_ *Na sala de aula não temos tanto tempo; não dá para ficar quatro horas em vez de duas... Tem que aprender a focar a atenção.* (Fala para Marcelo)

Texto de autoria coletiva do grupo do projeto

*“Prezado(a) _____ estamos muito preocupados com suas faltas no Projeto. Você precisa vir aos encontros para receber um pouco mais de ajuda. Essa ajuda pode ajudá-lo a não repetir o __ ano(3º. 4º. ou 5º).
Se você estudar bastante na sala e no projeto vai achar as provas mais fáceis. Se toca que não quer ficar no __ ano, né?
Conselho de amigo””*

Esta reflexão abre uma janela para ampliar o debate sobre um dos temas mais debatidos quando pensamos na maneiras de “lidar” com as diferenças dos estudantes: os ritmos e tempos distintos nos quais ou sobre os quais cada sujeito constrói o seu caminho de aprendizagens. Poderíamos partir de alguns questionamentos feitos novamente por Sampaio (2009) para pensarmos mais e abirmos um diálogo dentro desta problemática.

Como combinar os ritmos (próprios) das crianças com o da cotidianidade da sala de aula? Como (re) inventar tempos e ritmos de ensinar e aprender, transgredindo tempos instituídos institucionalmente? (p.96)

Marisol B de Mello (2009) apresenta a questão da colonização da temporalidade na escola, feita por uma leitura desta realidade a partir de conceitos de Boaventura Sousa Santos. Esta autora elabora uma reflexão sobre uma *pedagogia das ausências*, onde enxerga a escola como um local privilegiado para o entendimento da concepção de tempo linear *seja na composição dos currículos, seja na organização das diferentes sequências, ...pressupondo escalonamento, seja na própria concepção de sujeito epistêmico. (p.43).*

Salienta através desta análise que é necessário ... *prestar atenção às diferentes temporalidades presentes em nossa cultura. O tempo linear não é o único nem o melhor modo de pensar o tempo, sequer a forma mais praticada. (p. 45)* Alerta sobre que *essa concepção estabelece o estatuto de atrasado ou residual a outras temporalidades... (p. 45)*

Este tipo de raciocínio com a marca do escalonamento, típico da racionalidade ocidental e moderna, colocado pela autora, constitui algo recorrente nos comentários de quase todas as professoras que observei dentro da escola. Frases como, *Isto é que é uma postura de uma aluna de terceiro ano ou a professora do quarto ano não vai entender esta letra que você escreve*, que nos remete a progressão são o tempo todo usadas.

Os tempos cumulativos pressupõem avanço, agregação, melhoria, compondo um discurso que justifica o ponto de chegada. (...) As crianças e os jovens devem ter seu desenvolvimento alinhado de modo simétrico às sequências temporais descritas tanto pelas teorias do desenvolvimento quanto pelo que é estipulado, como a progressão curricular. (MELLO, 2009, p. 43 e 44)

5. Considerações finais (Pequenas elucidações póstumas ou Epílogo⁴⁹)

Escrever é um ato religioso: uma missão, uma reforma, um reaprendizado e um amar de novo as pessoas e o mundo como são e como poderiam ser. Uma postura que não passa como um dia datilografando ou lecionando. A escrita perdura: ela segue seu próprio caminho no mundo. As pessoas lêem: reagem como reagem a uma pessoa, uma filosofia, uma religião, uma flor: gostam ou não gostam.

*(...) Serve para intensificar a vida: **você se entrega, experimenta, pergunta, olha, aprende e dá forma a isso**: consegue mais: monstros, respostas, cor e forma, conhecimento.*

(Sylvia Plath, 2004, grifos meus)

No início da escrita da dissertação, senti necessidade de dizer algo mais reflexivo, num estilo mais ensaístico, com o intuito de deixar mais claro os diversos pensamentos que se cruzavam em minha mente, desenhando um problema ou preocupação com que eu justificava esta pesquisa. Pareceu precitado, porém, este tipo de reflexão, com o formato ainda de um novelo; pouca ainda era a clareza do que poderia ser gestado, desenrolado e entrelaçado durante esta experiência de pesquisa. Penso que o momento de (ter que) finalizar, traz uma oportunidade mais lúcida, propícia, a este tipo de raciocínio com palavras, na forma de um “epílogo”.

Início a parte de finalização do texto e me sinto reiniciando-o. Acredito que só assim conseguiria escrevê-lo, dando a ele inúmeras possibilidades de (re)escritas, outras problematizações, diferentes (re)leituras, sem, no entanto, a impressão fantasiosa de lhe dar um último “acabamento”.

O período de escrita e análise dos dados, onde os autores, suas teorias e as demais vozes (de dentro ou de fora da pesquisa) reaparecem ou simplesmente com suas entonações, para dialogar com um problema agora mais robusto, enriquecido, complexificado, com a sua ida ao campo, é momento um tanto

⁴⁹ Conclusão resumida de um livro, poema ou discurso. Fim, remate. (Michaelis online – www.michaelis.uol.com.br)

caótico, mas também bastante elucidativo. Como diria Heráclitos, filósofo pré-socrático, “há uma ordem no caos”.

Algumas elucidações são trazidas pela escrita; compreende-se melhor os processos que nos levaram a pesquisar e estudar um problema; os caminhos, às vezes, meio tortos, sem “mapas” ou rumos definidos, que caracterizam um *pesquisador viajante*, como diria Pais Machado (2003).

Fazer sociologia do cotidiano é desenvolver essa capacidade de “flâneur”(Baudelaire), de passeante “ocioso”. A arte de unir a descoberta com o gosto pela aventura.

Vejo muito por aí, meu caminho na pesquisa de campo, quando comecei a freqüentar o FALE e me entusiasmei com a quantidade de pessoas, docentes, com histórias e trabalhos interessantes de serem investigados; conversas profícuas poderiam surgir, quando assisti às narrativas de Luciane, do Zé Ricardo, da Denise e outros, e tinha a certeza de que seriam colaborações muito ricas a investigação do meu problema, que relacionava à questão das diferenças às práticas pedagógicas.

Quando comecei a freqüentar o Geppan, a mesma sensação de “encontro” me sucedeu. Ótimas discussões e o oportunidade de um aprofundamento devido a questões da prática docente alfabetizadora.

Algo mais interessante ainda ocorreu quando percebi o nascimento de uma rede; o Geppan que alimentava o FALE, com a participação e coordenação mais ativa dessas(es) professoras(es), que assumiam uma postura investigativa no grupo; o Geppan era também alimentado pelo FALE em suas discussões e interlocuções com outras redes de professores. Senti-me como a própria “Alice no país das maravilhas investigativas”.

Posso salientar, então, que o “encontro” com o principal campo da minha pesquisa, foram encontros, que foram se dando em redes e “acasos”.

A pesquisa com Margarida no ISERJ aconteceu de maneira colaborativa, auxiliada pelas *comunidades de atenção mútuas* que ocasionaram nosso encontro, esta “rede” de proteção.

O que a pesquisa pode trazer de relevante é o esmiuçar desses

“ingredientes” que colaboram ou corroboram de maneira especial no lidar com arte, frente às diferenças que aparecem no cotidiano. Receita pronta para os desafios não parecem mesmo existir, pois educação é uma *arte clínica*, como diria Anísio Teixeira. Alguns ingredientes, porém, parecem ser indispensáveis, quando nos atentamos para a presença deles ou, contrariamente, percebemos sua ausência nas relações que permeiam às práticas pedagógicas.

A necessidade de “conversação”; a percepção de concepções já arraigadas, o “ranço”, como denominou Margarida; o intercâmbio de experiências entre docentes e com outros ramos de conhecimento.

Os acontecimentos aqui expostos trazem exemplos de momentos do cotidiano que se transformaram em *experiências* em meio à pesquisa; ao serem escritas ou relidas no caderno de anotações do campo ou narradas durante uma conversa entre os sujeitos que compõem o próprio campo de investigação.

São apenas alguns recortes de momentos em que o problema, o lidar com os “outros” e suas diferenças, se colocaram, trazendo reflexões (e outras indagações) sobre as relações de ensino-aprendizagem. Estes acontecimentos, porém, são apenas “dados” que apresentam a complexidade de um campo repleto de possibilidades de questionamentos sobre a alteridade, característicos de uma imersão no cotidiano.

Apresento agora algumas perguntas que gostaria de ter me aproximado com esta investigação: Quais as condições, os pressupostos e concepções que propiciam um trabalho que leve em conta as diferenças, à heterogeneidade que compõe o universo (ou via láctea... seria melhor dizer) da sala de aula, de uma escola pública?

Que espaços para dialogar, falar ou “estranhar” os “outros” teria o cotidiano pedagógico? Com quem podemos conversar? Há tempo? Há espaço? Há abertura para pensamentos e concepções diferenciadas? Há ventilação? Novos ares? Comunicação com os acontecimentos fora do muro (da escola)?

Reitero que a pesquisa colaborativa, a parceria com professoras(es) nesta investigação contribuiu sobremaneira para a aproximação desta discussão “viva” sobre o problema, que se dá em meio às narrativas presentes nas *conversas* que

“aconteceram” em meio ao cotidiano.

E gostaria de finalizar este texto, com as palavras de Bakhtin (2003), que me inspiram em responder pela minha *assinatura*. Trago aqui as palavras de um pequeno texto, em que este autor articula, grandemente, o trabalho de criação da obra à dimensão da vida, Arte e Responsabilidade.

Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. Mas, essa relação pode tornar-se mecânica, externa. Lamentavelmente, é o que acontece com maior frequência. O artista e o homem estão unificados em um indivíduo de forma ingênua, o mais das vezes mecânica: temporariamente o homem sai da “agitação do dia-a-dia” para a criação como para outro mundo “de inspiração, sons doces e orações”. O que resulta daí? A arte é de uma presunção excessivamente atrevida, é patética demais, pois não lhe cabe responder pela vida que, é claro, não lhe anda no encalço. “Sim, mas onde é que nós temos essa arte – diz a vida – nós temos a prosa do dia-a-dia.”

6 - Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (orgs.) *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro, RJ: Editora DP&A. 1999. p. 111.

_____. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. (Site do Grupo Alfa)
http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Nilda.pdf 2001

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. IN: FREITAS, Maria Teresa et all. (orgs.). *Ciências Humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora. (p.11) 2003

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa editora, 2004.

_____, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. IN: BRAIT, Beth. *Bakhtin, Dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009 (p.17 - 43)

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 11ª Ed. 2004

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. (Tradução: Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 4 a. Ed., 2003.

BENJAMIN, Walter Benjamin. Bert Brecht. In *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. Seleção e apresentação de Willi Bolle. São Paulo, SP: Ed. Cultrix / USP. 1986.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da Educação básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002. Tese de doutorado.

BORGES, Cecília e TARDIF, Maurice. (Org.) Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. *Revista Educação e Sociedade*. N.74. Campinas: CEDES. Mar/abr, 2001. 11 a 26.

CLANDININ, Jean e CONNELLY, Michael F. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. IN: LARROSA, Jorge (org.). *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1998.

CORAZZA, Sandra. Para pensar, pesquisar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração. IN: *Revista Educação – Especial Deleuze Pensa a Educação*. N. 6, Ano II(Biblioteca do Professor) São Paulo: Editora Segmento.

_____, Sandra. *Uma vida de Professora*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2005.

COSTA, Margarida dos Santos. *Aprendendo a ensinar com alunos e alunas marcados pelo fracasso escolar: alinhavando retalhos da caminhada*. Dissertação de mestrado em Educação/UFF: Niterói, RJ, 2004.

_____, Margarida dos Santos. O menino Bulidor: uma diferença que não conseguimos compreender. IN: LIMA, Augusto. C./LINS, Mônica R. F. e OLIVEIRA, Luiz F.. *Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na escola básica*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p.163 a p.180.

CUNHA, R. B. e PRADO, G. V. T. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. *Educar, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007. Editora UFPR*

DUHART, Olga G. Narrativas e Experiência. Tradução de Marcelo Cunha Bueno IN: *Filosofia, aprendizagem, experiência*. BORBA, Siomara e KOHAN, Walter (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença na sala de aula: desafios e possibilidades para a aprendizagem. IN: GARCIA, Regina Leite e ZACCUR, Edwiges (orgs.). *Alfabetização: reflexão sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez Editora, 1ª. Ed., 2009.

FERNANDES, Livia Xavier. *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita: Formação de Professores(as) no Diálogo Prática-Teoria-Prática..* Monografia de fim de curso. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (orgs.) *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro, RJ: Editora DP&A. 1999. p. 121.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. IN: FERRAÇO, Carlos Eduardo. PERÉZ, Carmem Lúcia Vidal. OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). *Aprendizagens Cotidianas com a Pesquisa. Novas reflexões em pesquisa nos/dos/ com os cotidianos das escolas*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: DP et alli, 2008.

Folha dirigida. Entrevista com Carlos Bernardo Skliar, 2003. (Site na internet)
http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor_2003/Cad_05/EntCarlosSkliarFdg.htm

GERALDI, Conrinda M. G./FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elizabete M. de A. (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil)

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 3ª. ed., 2006.

LARROSA, Jorge. Desejo de Realidade – Experiência e alteridade na investigação educativa. (Tradução de Marcelo Cunha Bueno). IN: BORBA, Siomara e KOHAN, Walter (orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. (Tradução: João Wanderley Geraldi). *Revista Brasileira de Educação*. N.19. Rio de Janeiro: ANPED. Jan/Fev/Mar/Abr 2002. p.20 a 28.

_____, Jorge, O Enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro – tradução Celso Márcio Teixeira. IN.: LARROSA, Jorge e PEREZ, Núria (orgs) *Imagens do Outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (p.67 a p.86)

_____, Jorge e SKLIAR, Carlos (org.) – tradução de Semíramis Gorini da Veiga. *Habitantes de Babel. Políticas e Poéticas da Diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA Jorge Larrosa. *Pedagogia Profana: Danças, Piruetas E Mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte, MG: Ed. Autentica. 1999

LARROSA Jorge Larrosa. A Arte da Conversa. IN: *Pedagogia (im)provável da diferença: e se o outro não estivesse aí?* - tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LYRA, Janete Teixeira de. *Espaço e Tempo de Formação Coletiva de Professoras Alfabetizadoras – A SOPPA*. Dissertação de Mestrado em Educação/UNIRIO: Rio de Janeiro, RJ, 2008

MELLO Marisol B de Mello. Diferentes lógicas no ensinar e no aprender: por uma pedagogia das ausências. IN: GARCIA, Regina Leite e ZACCUR, Edwiges (orgs.). *Alfabetização: reflexão sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez Editora, 1ª. Ed., 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S., Trabalho de Campo: Contexto de Observação. IN.: MINAYO, Maria Cecília de S., *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. *Complexidade e Transdisciplinariedade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2000.

_____, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo* – tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 3ª ed, 2007.

_____, Edgar. *Para Sair do Século XX* – tradução: Vera Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. (p, 227 a 255).

NÓVOA, António (org.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In. BORGES, Cecília ; TARDIF, Maurice. (Org.) Dossiê: *Os saberes dos docentes e sua formação*. Revista *Educação e Sociedade*. N.74. Campinas: CEDES. Mar/abr, 2001. p.27 a 42.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Pensadores & a Educação, 8)

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.) *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa. Novas reflexões em pesquisa nos/dos/ com os cotidianos das escolas*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: DP et alli, 2008.

PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana. Enigmas e Revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal & AZEVEDO, Joanir Gomes de. "Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano". IN: FERRAÇO, Carlos Eduardo. PERÉZ, Carmem Lúcia Vidal.

RIBEIRO, Vera Masagão. *As Estatísticas da Alfabetização: grandes tendências*. (Site da AçãoEducativa),2007.

www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2320/1/estaticasalfa.pdf

SAMPAIO, Carmen Sanches. *Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler (...)* quando misturei todas aquelas letras ali... Rio de Janeiro: Wak E., 2008.

_____, Carmen Sanches. A complexidade do processo ensinoaprendizagem: o desafio de uma prática alfabetizadora comprometida com a inclusão social. IN: GARCIA, Regina Leite. ZACCUR, Edwiges. (orgs.) *Alfabetização: reflexão sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez Editora, 1ª. Ed., 2009.

SANTOS Boaventura de Souza Santos - *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento, 15ª edição. 1988

SANTOS, Boaventura Souza. *Renovar la teoria crítica y reinventar la emancipación social: encuentros em Buenos Aires*. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

SILVA Tiago Ribeiro da Silva. (Relatório final do subprojeto de pesquisa: *Fórum Estadual de Alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita*) CCH/Unirio. 2010.

SHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional. 2ª Ed. 1995. p. 77

SKLIAR, Carlos Skliar e DUCHATZKY, Silvia Duchatzky. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In *Habitantes de Babel. Políticas e Poéticas da Diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p 119

SKLIAR, Carlos (org.). *Derrida & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Pensadores & Educação)

SKLIAR, Carlos Skliar. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. (site Scribd)
<http://www.scribd.com/doc/16663806/Carlos-Skliar-E-o-outro-que-retorna-ou-e-um-eu-que-hospeda>. 2009

_____, Carlos. *Pedagogia (im)provável da diferença: e se o outro não estivesse aí?*- tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo*. 11 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003 (Coleção Passando a limpo)

SUÁREZ, Daniel H. Docentes, Narrativa e Investigación Educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. (Cap. 3, p. 71 - 110). In: Sverdlick, Ingrid.(comp). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007.

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude ; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*: Porto Alegre.n.4, 1991. p.133-215.

APÊNDICE

Conversa com Margarida (Agosto de 2010)

Nomes que damos para as diferenças. (Dificuldades de aprendizagem, diferentes lógicas...)

MARGARIDA - A gente acaba usando muito o termo dificuldade por que termina sendo um termo que, pra nós, as pessoas vão entender com mais facilidade, né Ana? Eu acho que termina sendo também por isso. E também porque a gente está muito impregnada desta forma mais fácil de dizer... e talvez, um jeito até de nos trairmos um pouco em algumas situações.

(...) A gente termina tendo esse cuidado de usar os termos politicamente corretos. Mas, e... e a mudança ainda não se deu. Usa-se o discurso e a mudança não se deu. Dizem até por aí que o discurso vem na frente. Mas, também eu acho que o contrário pode se dar, né?

Na tentativa de dizer e explicar o Matheus, naquele dia lá da nossa conversa, o que estava acontecendo, qual era a função do meu trabalho ali, eu usei o termo dificuldade e no próprio projeto isso tá escrito “são as crianças que apresentam alguma dificuldade na leitura e na escrita”. Mudar isto não seria problema, poderia mudar

Mas aí, será que os outros poderiam compreender? Chamar de diferentes lógicas, diferentes modos de aprender, diferentes tempos... né? É um exercício que a gente tem que praticar, né?

Quando eu comecei a pensar nesta questão... que a gente chama de dificuldade.

O que as crianças sabiam. Para colocar no lugar disto que as crianças chamavam de dificuldades. É o ainda não saber... de ainda não saber o que a escola espera.

Na prática, eu penso... desconhecimentos. É um trabalho árduo, é um desafio.

O reconhecimento das diferentes formas.

Sobre Matheus... a diferença que o Matheus apresenta ou representa.

É tudo aquilo que se afasta do que a gente espera como o normal, o esperado. Seja de forma mais ampliada ou de forma mais restrita de construção do conhecimento, de expressão do conhecimento, de apropriação. Isso assusta o professor... tanto para ampliação, como de uma forma mais restrita. Isso nos deixa fora de órbita, isto nos gera estranhamento, né?

No caso de Matheus, muitas de nós, não conseguia... O Matheus, às vezes, ele não respondia as demandas mais formais da escola, que era aquela coisa – na sala de aula eu percebia isto – da cópia, dos deveres, daqueles textos e nem a segunda temática que a professora pedia.

Mas, ele tinha um repertório cultural, um conhecimento de mundo, discussões que às vezes eu percebia, que a professora dele não conseguia alcançar e não conseguia explorar; não conseguia sequer compreender e explorar. Cada vez que ele abria a boca para se colocar, pensava-se... Eu percebia no modo dela, que ele estava

querendo se exibir, quando na verdade era o repertório que ele tinha. E, à vezes, ele... por ser... Ele não conseguia ali na sala, naquela sala de aula... É como se ele como não conseguisse acolhida para a gama de conhecimentos que ele possuía. E às vezes, ele ficava mesmo apático, ele ficava na dele, a parte de tudo aquilo que estava acontecendo ali; que não interessava a ele aquele tipo de atividade. Ele tinha... ele julgava ter coisas mais interessantes e que não eram acolhidas, não eram contempladas.

Talvez, se a gente contemplasse e acolhesse mais, explorasse mais aqueles conhecimentos que ele possuía. Tanto é que quando a gente acolheu a gente viu coisas bem bacanas acontecendo. Os links que ele conseguia fazer com algumas discussões que nós fazemos ali, com relação aquela questão do filme, não sei se você tá lembrada... Aquele filme O Contador de Histórias, né? Quantas aproximações o Matheus fez e como ele enriqueceu a discussão e como ele ampliou o conhecimento dos companheiros dele com as informações que ele possuía. Mas aquilo tudo poderia ter ficado... poderia não ter ganhado a repercussão; podia não ter sido, ganhado a força que ganhou. Ele poderia ter falado que ele conhecia e ponto.

Mas a gente conseguiu ali explorar a fala dele, ele se sentiu fortalecido, valorizado. Eu senti, não sei o que você sentiu... mas eu senti isso da parte dele E outras crianças também se entusiasmaram, se sentiram fortalecidas para se colocarem e tudo mais.

Um momento rico... Rico porque tinha também ali na sala uma criança que conseguiu fazer os links, como ele. Então, esse também é um desafio que nós temos que tomar para nós: A criança que ela tem um conhecimento muito amplo conhecimento... e outro conhecimento que não é aquele conhecimento escolar, o conhecimento do livro, dos livros; é um conhecimento do teatro, do cinema, da música e que na sala de aula isso não é contemplado.

Então, uma das coisas que eu venho aprendendo... (fala sobre a possibilidade de fracasso com a criança que apresenta este tipo de diferença)

Na verdade, se a prática pedagógica, ela é centrada no conhecimento e restrito aos livros; que ela não amplia para o conhecimento do mundo, essa criança que ela é avessa ao estilo do conhecimento dos livros, porque também ela não ... é reconhecida. (...) Isso é um comportamento também possível. A criança não sente o seu conhecimento reconhecido, logo: para quê que ela vai querer reconhecer também o conhecimento do outro? (Não tem conversa, né, com ela? Fala minha)

Não tem conversa. Ela não tem ponto de diálogo, ponto de contato. A conversa não se instaura.

Então, a partir do momento que ela vê, encontra um ponto de contato e possibilidade de diálogo, ele começou a mudar, ele começou a tentar escrever a autobiografia dele... Não estava escrevendo...

Então quando a gente entende que é possível instaurar o diálogo com as crianças, eu acho que a solidão diminui um pouco, mas... Quando você tem assim outro (como você falou...) quando você tem outros adultos dentro das salas, isto se torna um pouco mais fácil, porque são outros olhares. (...) Não é qualquer adulto, né? É um adulto que consiga... Os adultos que estavam ali conseguiam ver, atribuir valor, importância ao que as crianças diziam, naqueles encontros. Isto potencializa. Isto potencializou as crianças e potencializou os professores também. Aquela professora,

ela teve a oportunidade de ver aqueles alunos em ebulição, envolvidos, irmanados numa proposta; querendo falar, querendo discutir, querendo fazer coisas. Isso animou. Mas, se ela não tivesse essa oportunidade, eu não sei o que teria acontecido... né? Ter esse outro que me escuta, com quem eu posso falar; eu acho que isso é muito importante para o professor dentro da sala de aula.

Fracasso...

Mas, esta questão do aluno que não encontra acolhida para sua fala dentro da sala, sintonia, isto pode trazer... deslanchar um processo de fracasso, sim. Porque essa pessoa vai ficando à margem, ela vai se fechando. Ela não tem reconhecimento na sua fala, para quê que ela vai falar? Para ser ridicularizada, vai ser considerada como aquela que quer aparecer? Né? E era isso que o Matheus passava por muitos momentos... Até a professora perceber que ele tinha um potencial muito bacana, muito bom, que podia ser aproveitado ali.

(Eu falo do potencial dele em relação à turma... ele contagiava a turma, abordei o que ele gerava em termos das discussões, risos.)

Sobre a diferença apresentada por Matheus... Uso do humor, ironia.

Tinha a questão do humor que era forte. A capacidade dele de falar das coisas do mundo, do que ele vivia... e o tom engraçado, jocoso; mas, não era um jocoso para denegrir... não era. E nós não lidamos bem com isto. Nós professores, não lidamos bem com essa coisa da ironia. Para mim, são os mais... são os caras que tem uma vivência muito grande que vai ter a capacidade de lidar com isto. Crianças mais atentas, mais sensíveis – não chamaria de inteligentes - porque isto geraria um outro contraponto; que tem uma certa experiência na vida, na vida com adultos. A criança que lida muito com adulto e que é reconhecida nesses meios nos quais ela circula, nesse outros cotidianos pra além da escola, ela traz muito esta marca.

O Matheus vivia no meio do teatro, né? Então, isso ajudava muito... Tanto é que ele não fica... Ele não fica na escola. Ele foi para uma outra instituição. Ele saiu, os pais retiraram ele da escola.

Por outro lado ele não abraçava aqueles encaminhamentos formais da prática pedagógica; copiar do quadro; fazer texto segundo o tema que a professora queria, (não) executava as regras no tempo e do jeito que ela queria. Era uma diferença com a qual nós não conseguimos lidar.

Então, a questão que a gente chama da dificuldade, eu acho que é a questão da diferença. A gente se apressa no discurso... O que a gente não entende a gente, o que nós professores não compreendemos, a gente batiza como dificuldade. E que alguns professores hoje vão chamar de diferenças...

Nós precisamos estar prestando atenção a isto também. Como é que eu vou explorar aquilo que eu desconheço?

Diferenças e diferenças... (Outros desafios, mas que negam do mesmo jeito - fala de Margarida)

E que a gente vai vendo que são crianças, que dependendo do olhar do professor, e da abordagem do professor; isto que é diferença que serve para negar, ela vai desaparecendo; não como uma diferença que nega, mas uma diferença que potencializa.

Uma diferença que se confunde com a desigualdade social... As crianças que participavam do projeto na sala 12... Eu falo sobre a presença da narrativa sobre o contato com a violência (Uma diferença enquanto grupo, minoria...)

Porque que você acha que isto acontecia? Eu joga pra você esta pergunta... (Eu narro passagens, trabalhos.... onde vi isto ressaltado no grupo, quase como um todo)

Margarida → Eles são marcados... Não que os outros não sejam... Mas, a maior parte daquelas crianças vivem cotidianos muito violentos. (E a escola enxerga isto?) Não importa a escola enxergar... Porque tem outros... Os conhecimentos que circulam na escola, Ana, não são conhecimentos encharcados da vida. É um conhecimento higienizado. São higienizados... é o conhecimento do livro. Se a gente trabalhasse pelo menos trabalhasse com as rodas de notícia de jornal. Quer dizer, eu trabalho dentro do Cap da Uerj. Eu me lembro do primeiro ano de escolaridade, tinha uma mãe que dizia que não deixava a filha ver jornal.

...se eu faço a roda de jornal desde o primeiro ano de escolaridade, mesmo que a filha dela não traga uma notícia sobre violência, outra criança vai trazer. E essa criança vai entrar em contato com as coisas da vida. Fatos sobre violência sexual, violência de apanhar, violência no trânsito, violência... isso tudo vai aparecer.

(Lembrei de uma discussão muito interessante com as crianças no Projeto, sobre mercado informal...)

Essas questões que não são considerados como os conteúdos escolares; que não deveriam ser conteúdos escolares, que deveriam ser conhecimentos que circulam na escola. O que acontece... é como se as crianças tivessem que abortar aquela parte da vida ou sublimar aquela parte da vida dentro delas mesmas.

Não podem conversar... Não está dito... ninguém disse que não pode conversar, só que não tem lugar para isto. Não se abre... não tem conversa sobre o assunto. **(Concordamos)**

Uma coisa que eu percebo sobre as crianças é que elas tem o desejo de falar... e falar o que elas querem, não é falar o que eu quero que elas falem. E aí, quando você abre a possibilidade... aí a gente tem também que ir vendo.

Quando elas começam a falar sobre aquilo que as toca. E o Larrosa vai dizer isto, né? Que a experiência que a gente vive é aquilo que toca, que nos derruba, que mexe com a gente, que nos incomoda Quando elas tiverem oportunidade de falar disso, aos poucos isto aparece na escrita; isto vai aparecer na escrita. O desejo de escrever um pouco sobre isto. Pode não ser o desejo árduo de escrever tanto, mas o texto que não aparecia no momento dentro da sala, aparece ali, porque está escrevendo, está falando, sobre algo que lhes acontece, sobre algo que é visceral.

(Atividade sobre a escrita do que é bom do local de moradia, em morros)

Então, eu acho que, como eu disse pra você, a escolar termina não sendo o lugar de dizer da vida, da vida vivida fora da escola. Seria perfeito se a gente tivesse pelo menos a condição de ajudar as crianças a verem diferente ou de verem possibilidade, possibilidades de mudança.

Ali quando eles começam, não conseguem falar do que haveria de positivo (dúvidas que eu esclareço sobre a passagem) Falam de futuro... e já é uma grande coisa, né? Eles vivem muito aquela dureza dos cotidianos, compreendem aquela dureza do cotidiano. E parece que aquele cotidiano é algo determinado... Quando a gente sabe que a vida não é só determinismo. Ali naqueles breves momentos a tentativa era de ajudar a ver o que poderia mudar... Eu tinha intenção de que eles conseguissem dizer algo de positivo, mas também muito mais do que poderia vir a ser.

Eu me lembro daquele texto enorme do Vítor, o que ele faria Ele dizendo tudo.

O Vítor é filho de traficante, tá em cárcere inclusive, o pai dele está em cárcere. Tudo o que ele via ali de possibilidade que poderia ser feito em prol daquela comunidade. (Como é que a escola poderia estar trabalhando com esses alunos... dando este espaço...)

Em primeiro lugar, muitas de nós sequer sabe da vida da criança. Não nos importa também saber muito da vida. Às vezes, quando se sabe alguma informação da vida das nossas crianças... No Instituto de Educação paira uma idéia ainda... no imaginário das pessoas... é como se não se assumisse quem são aquelas crianças que ali estão. Aquelas crianças são todas oriundas, a maior parte delas, são oriundas, a clientela toda, oriundas daqueles morros ali do entorno ou de outras comunidades carentes mais distantes dali.

Não é mais a Tijuca, não são os tujucanos do asfalto que moram ali. (...) Entender isto, considerar isto é algo muito difícil para nós professores. Até para justificar um pouco as nossas práticas... A prática que, muito pautada nesse conhecimento higienizado, que não traz o que é a vida, né? porque a vida é considerada como sujeira, algo que vai atrapalhar os estudos, a discussão ali. Essa questão não vem... Eu conheço pouquíssimas professoras ali, que trazem esta discussão para dentro da sala; só quando vão trabalhar relevo, a formação da cidade; vão falar dos morros. (...) Então, a discussão vem das favelas quando vai discutir formação da cidade e o relevo, entendeu? Então, assim, acaba essa discussão não vindo para a sala de aula, Ana. Ela não tem, ela não ganha lugar dentro da sala... Ela poderia... no campo da geografia, no campo da história, da língua portuguesa, ela poderia estar presente.

Porque ela (a criança) precisava ter acolhida para seus conhecimentos e, às vezes, o conhecimento que ela tem é o conhecimento falar desse mundo.

Eu acho que poder falar desse mundo é alcançar um lugar de pertença dentro daquela instituição. A maioria deles por não... Não se sente pertencente àquilo ali. E quando a gente não alcança esse lugar de pertença é difícil achar que aquilo ali é para mim, entendeu? Que eu posso fazer parte daquilo ali. (Espacialidades)

Eu vou para aquele espaço porque minha mãe me manda ir ; eu vou pra lá, eu não consigo obter as médias necessárias para eu obter êxito na instituição e eu não to nem aí. Isso vai virando uma bola de neve, vai se tornando natural.

Eu não aprendo mesmo e eu não aprendo mesmo.

(Fala minha... a desigualdade social que não é acolhida? Tabus em relação a certos espaços?)

As pessoas... Em primeiro lugar, nós professores e eu me incluo... porque muito tempo eu deixei esta prática. Eu não estou defendendo que a gente só trabalhe com isto. Eu estou dizendo que a criança, o aluno, ele tem que saber que o que ele traz de conhecimento-se esse conhecimento é conhecimento da vida - tem que ser reconhecido. Cabe a escola ampliar isto e aí cabe a escola dizer que há outras realidades pra além destas. Só que quando a gente não acolhe, a gente perde a oportunidade de dizer que tem outras realidades; porque a gente não incluiu a deles. Esse é o problema.

Quando a criança não se sente pertencente aquele lugar, ela não se vê com direito a colher as benesses daquele lugar.

(Desconhecimento do profissional?)

Desconhecimento... Isso vem de conhecimento... Porque à gente é ensinado que o conhecimento que tem que ser veiculado, reproduzido, não é nem criado, reproduzido, está nos livros, Ana. O conhecimento é do livro, ele tem que ser.

(Eu pergunto por Paulo Freire... que é trabalhado no Currículo das formações.)

A mudança não se dá desse jeito, Ana. Pode ser ensinado, mas não é entranhado; não é vivido organicamente.

De novo a gente vai mergulhar na questão da diferença. Se a diferença não fosse visto como aquilo que nega... porque na sala de aula tem: a menina que mora no asfalto, que vai ao teatro... o menino! Vamos lá, pegar o Matheus... o menino que vai ao teatro, que mora (..) no Catete, mergulhado naquele caldo cultural todo bacana ali, e tem o garoto que mora naquele morro ali perto do Catete, a garota que mora na Mangueira, o garoto que lá mora no morro dos Macacos, e que tem toda a vida lá naquela comunidade; tá mergulhado num outro caldo cultural, numa cultura que é diferente... que a gente não coloca aquele cultura em dialogar; a gente não coloca nem nos artefatos

Se a gente não consegue colocar na conversa, que a gente conseguisse colocar nos artefatos.

(A fita acaba, mas a conversa, não...)

Conversa com Waleska – (agosto de 2010)

A professora me aguardava na sala onde organizava o material didático com o qual trabalhava dando aulas de apoio, este ano.

Estava aguardando uma outra professora depois, para terminar de escrever o projeto do “apoio”.

Quando disse a ela que gostaria de gravar... Ela se lembrou do filme “O Contador de Histórias”, que parecia ter uma parte assim, onde uma pesquisadora quer gravar uma entrevista com o protagonista (um menino interno em uma instituição de correção) e ele se interessa em dar a entrevista por causa do gravador, para poder ouvir sua voz no aparelho. (Este filme fez parte de uma conversa comprida que presenciei, na sala de Waleska e ela me disse que assistiu durante às férias.)

(Eu explicando sobre a “conversa”X “entrevista” Realmente não aconteceu nenhuma entrevista, entrevista; porque não teve esta formalidade, não.)

Waleska: A conversa é melhor do que uma entrevista, eu acho. Acho entrevista muito chato. Você chega com o negócio... Posso te entrevistar? A professora já fala: ah, não. (Risos) Não tenho tempo.

(Sobre sua turma... no início do ano letivo, em 2009)

No início do ano... aí, eu peguei esta turma no ano retrasado, né? Minto, no ano passado. Esse ano que ia ser o segundo ano; que aí eu não fiquei. Eu fiquei desesperada, eu chorava. Eu descia aqui aos prantos, falando que eu não queria ficar com esta turma; que eu não estava conseguindo trabalhar. Que era horrível, que era horrível...

Depois... eu ouvi uma coisa, aí eu comecei a pensar. Eu comecei a pensar: será que o problema não é meu? Porque eu estava numa fase meio ruim, meio estressada.

E depois, que eu parei para pensar, eu disse, “Cara, eu acho que eu é que estou sendo antipática”. Juro. Eu é que não estou fazendo eles gostarem de mim. Porque estava tendo uma empatia mesmo...

Depois que eu comecei a ver que o problema era mais meu do que da turma. Aí eu comecei a ser aquela professora mais legal, mais animada. Aí eles começaram a entrar na minha. Aí, foi só coisa boa.

(Parcerias com outras professoras)

Que a turma recebeu bem essas pessoas, que foram a Margaridinha e a professora que agora é professora de arte, a Ana Maria. Eu acho que foi bom porque a turma viu que eu recebi bem elas. Eu acho que isto faz diferença, né? A turma sente quando o professor não gosta que esteja outra pessoa na sala dela. Do mesmo jeito que eu acolhi elas, eles também acolheram. Eles sentiam falta... Quando a Margaridinha por algum problema atrasava, eles ficavam perguntando se ela não

iria dar aula naquele dia junto comigo. Eles sentiam esta falta também.

Eu adorei. Porque? Porque é uma outra pessoa pensando. Atividades que eu fiz com ela; talvez eu não faria sozinha. Não porque ela saiba mais do que eu, que seja melhor do que eu, mas você tem uma outra idéia que outra pessoa não tem. Igual peça de roupa, se você estiver com um guarda-roupa, você vai ter uma idéia, fala: Poxa Waleska usa esta blusa com esta saia e de repente, eu nunca me toquei. Esta abertura de olhar

É, de olhar...

Por isso que é bom a gente trabalhar com outras pessoas porque a gente vê coisas que a outra não vê, né? Como eu, de repente, posso acrescentar alguma coisa para uma outra professora, né?

E a Margaridinha, ela já vinha trabalhando texto de uma outra forma; ela já tem um outro olhar; eu, vou falar por mim, que eu não tinha, de repente, de trabalhar aquilo, daquela forma. E é legal.

(Contador de Histórias... conversas na turma)

Aí no dia, eles começaram a falar de criança de rua, que era sujo, que não queria tomar banho. A gente começou a falar. E aí a gente começou a falar sobre as necessidades da gente.

A gente fez um texto sobre o mendigo, né?

(Os alunos que desafiam mais... que trazem desafios para você..)

Ah de perguntar, de ir além do que você tá falando...

(Reitero que sobre a os aprendizados de formas diferenciadas)

Lembro mais ou menos do Matheus, né? Aquele deficiente físico... Matheus, ele, assim, ele, ao mesmo tempo que ele ia além, ele te perguntava, coisas, assim, óbvias. Então, às vezes você estava trabalhando multiplicação, ele estavam querendo já fazer raiz quadrada. A gente tinha que dar uma freada nele: Não, espera aí que não é isso que eu estou ensinando; isso você vai ver mais lá pra frente. Algumas vezes, ele já se saía bem e achava a resposta correta, fazendo da forma que ele queria fazer. Outras vezes, eu me pegava com ele me perguntando fazendo $5 - 3$, que ele não sabia Então ele tinha, assim, esta oscilação.

Quem também era assim, que tinha um raciocínio além... era o Carlos. (...)

Então é para isso que serve! Então, ele raciocinava, né? O que ele aprendeu antes com que ele estava fazendo ali. Ele sabia que era pra aquilo que ele tinha que usar, que ele tinha aprendido em aulas anteriores.

(Dei exemplos de alunos muito singulares que observei)

O Júlio era uma diferença que... Júlio, eu fiquei desesperada, quase arranquei todos os cabelos. Porque eu nunca tinha trabalhado com um aluno com dislexia; era uma coisa nova para mim. Aí, a gente também, quando a gente não sabe muito bem, a

gente acha que o aluno, ah não sabe porque não quer ou então, não quer nada. E a família realmente não queria nada... A família meio que largou ele de mão; como ele está largado. Desde o início do ano a gente está querendo fazer reunião e a família não vem

Só que ele, graças a Deus. Até uma professora me disse assim: acho que o Júlio descobriu que ele está sozinho. E se ele não correr atrás, ninguém vai fazer por ele. E agora ele está aprendendo a ler... ele está avançando Eu acho que sozinho mesmo, entendeu?

(Ele está tendo um trabalho diferenciado...)

Ah, eu não sei... Eu tentei fazer; Eu fiz; eu tentei fazer uma prova; gravei a prova; salvei num CD. As pessoas ouviram. A gente teve reunião; porque eu estava começando. Aí eu comecei a ler muito sobre a dislexia, porque tem uma professora que passa por isso e faz tratamento, aí ela me dava muito material.

Eu fui descobrindo que sem eu saber, eu estava fazendo certo. Foi uma coisa de intuição. E aí eu fui ver que batia com que eu estava fazendo. Que era um texto curto; exercício mais de visual. Eu não vou dizer para você que todo dia eu tinha uma tarefa diferente com ele; não, porque a gente... é difícil... você fazer um trabalho totalmente diferente. Mas, a minha atenção com ele, já estava sendo diferente. E para avaliação, mais diferente ainda. Foi quando... até com a ajuda da Margaridinha, que pensou: Vamos fazer um texto menor para o Giuliano; vamos colocar três tipos de letras, pra ver qual é que... Então, eu fiz uma prova com letra de Script, fiz uma com, letras, assim, maiores... e ele no dia, ele escolheu o que ele queria ler; que era melhor para ele. Aí foi assim, primeiro na intuição e depois eu comecei a ficar com mais pé no chão porque eu comecei a ler mais sobre o assunto

(Sobre o “tempo” da revisão textual... Comento sobre sua frase que deu origem uma questão para a pesquisa. Como é que esse tempo? Perguntei)

(Risos...)

Esse tipo de trabalho, né? que a Margarida faz assim até... É muito legal, sem dúvida, mas, assim, eu acho, às vezes, que gente acaba não fazendo muito, por causa disso; por conta disso, do tempo.

Porque, infelizmente, as pessoas falam assim: a gente se preocupa que o aluno esteja lendo e saiba multiplicar, somar, subtrair... Mas, a gente tem a cobrança ali, do conteúdo, que tem que fechar no final do ano. E a gente corre com o tempo; que aí, vem feriado, vem problema de não sei o quê... vem gripe suína, né? Ano passado a gente ficou um mês em casa, mais de um mês, na época do recesso.

Aí, a gente fica desesperada, a gente acaba voltando a fazer aquela coisa corriqueira por conta disso também.

A gente acaba ficando desesperada: Meu Deus, quantas horas eu vou ficar para fazer um negocinho? Mas tem que ter paciência, né? Vale, vale à pena. Só que é aquilo que estou te falando... Se a gente for fazer sempre assim, a gente não dá conta das outras coisas. Que eu acho até não seriam... tão importante, entendeu? Eu acho que se um aluno souber, escrever muito bem, ler muito bem e fazer as quatro operações... tá

ótimo. É o que a gente tá... Hoje em dia, a gente bate nisto.

Mas, e os conteúdos que estão lá. Você tem que dá verbo, tem que dá sujeito, você tem que dá predicado – entendeu? ; Você tem que dar grau do aumentativo. Então, assim, são coisas que a gente acaba... ficando presa naquilo.

E aí tem pai que, às vezes, vem cobrando... porque ele sabe; se ele pega o livro daquela série, ele sabe o conteúdo que você tem que dar no ano.

Ele não precisa nem ter teu plano de aula; teu plano de curso... que ele já sabe. Ele pego o livro de segundo ano, ele já sabe tudo o que você precisa passar pra aquela criança.

E aí começam as cobranças, começam as comparações, porque tem professor que não vai trabalhar o texto em três aulas, em cinco aulas; vai trabalhar em uma hora. E aí vem a mãe “oh, porque que esse professor já deu isto e você está demorando tanto?

Entendeu? Existe isto também; o pai não está por dentro do que você está...

Agora, nós temos culpa? Temos. Porque a gente tinha que desde o início, trabalhar dessa forma e passar pro pai; que é isto que a gente quer. A gente quer o aluno que leia bem, que escreva bem. E essas outras coisas a gente cobrar sim, mas dentro de um texto.

Não cobrar gramática: “Oh, hoje nós vamos ver o verbo.” Eu não preciso dar o verbo desta forma. Eu posso dar o verbo dentro do texto.

Como é que é ter que trabalhar na mesma sala, como você trabalhou, com o Matheus e o Júlio (Apontava os desafios diferenciados que essas crianças provocavam num mesmo espaço e tempo, para sua prática pedagógica).

Não era só o Matheus e o Júlio... Matheus, Júlio, Branca, Gustavo... é o “ó”, né? A gente fica perdida...

Como é que acontece? Ou não acontece? Sabe, assim?

Eu acho que não acontece como deveria acontecer. Sempre é igual a você... se você tiver cinco empregos, você não vai se dedicar aos cinco empregos da mesma forma. Vai ter um ou outro que vai ficar devendo. Então eu não vou dizer a você que eu fiz um ótimo trabalho com todos eles com... porque que eu não dei conta.

Pois é... e como é que você fazia, e com é que você acha que... sei lá, se você tem alguma idéia que podia ser de outra forma, e como seria, entendeu?

Primeiro, eu acho que uma turma que tenha essas necessidades... tem mais de dois alunos, tem que ter uma pessoa com ela. Que é o que agente tá fazendo esse ano, tem que ter outro professor. Só que também, não tem esse professor todos os dias, o tempo todo. Esse professor fica um pouquinho em cada turma. Que também pra mim não adianta nada. Agora, ano passado, NEM alguém – pelo menos um dia na semana – tendo essa atenção especial para os alunos, eu não tive. Então é complicado. Esse ano está acontecendo porque chegaram as professoras.

Mas alguns alunos iam pro projeto, não iam, com a Margarida?

Iam, iam...

Quem ia... o Júlio?

Ia o Júlio, o Gustavo, a Branca... eu acho que só esses três. Até porque ela tava reduzindo prá... senão ia ficar muito aluno lá e não ia adiantar nada.

Sim, sim... mas você achava que dava algum diferencial? Sinceramente, assim, pelo tempo que era...

Não sei... eu acho que não. Não sei, assim... é bom, porque lá a Margaridinha via coisas que talvez na sala eu não via. É a mesma coisa que...

Ah, tá... Não dava pra conversar?

É, porque você tá mais perto do aluno... é igual eu hoje no apoio, eu presto atenção em coisas que as vezes a professora em sala de aula não prestou. Por conta dessa... de várias coisas, de conteúdo... e ela tem que se preocupar com isso, tem que se preocupar com aquilo e acaba as vezes passando alguma coisa e agente não vê. Então era bom por conta disso, eu tinha um outro olhar com mais calma. Agora, também era um olhar que era um vez por semana. E a professora está ali todo dia. Então, tem essas controvérsias né... vejo a margaridinha: "ah, mas na minha aula ele fazia isso..." "há não, mas na minha ele não fazia isso assim". Quem fica mais tempo com a criança? O professor? Mas de repente, quem olha com mais calma para esse aluno? A Margarida... então é uma coisa que não tem como agente falar assim: "ah não... adianta ou não adianta." Mas pelo menos cada um tem a sua ver...

Pelo menos dá prá conversar?

Dava... dava... o próprio relatório né. Eu fazia o meu relatório, ela fazia o dela. Eu via o que ela estava escrevendo, eu via o que acontecia lá, ela via o que estava acontecendo comigo, entendeu... mas o bom seria ter mais tempo. O bom seria essa criança ter uma atenção melhor. Ter mais tempo... mais dias da semana.

Mas assim... e Branca e Gustavo, o que vocêalaria deles assim... *an passant*, não precisa ser...

O Gustavo era um aluno que tinha um apoio da família, tem um apoio da família... ele é super responsável. Ele quando tava no apoio vinha todo dia... fazia os trabalhos. Só que tinha alguma coisa nele que bloqueava esse aprendizado, entendeu... você falava alguma coisa hoje, amanhã aquilo parecia que já tinha sumido da memória dele. Então, assim, era um trabalho muito mais... era bom porque agente via que ele tava interessado e a família também. Por mais que... ele acabou ficando reprovado... ele foi reprovado, mas assim...

Ele tava conseguindo ler e escrever? Como é que estava isso?

Mas ou menos... mas o Gabriel parecia que não internalizava bem as coisas, entendeu.

Tipo o quê que você fala... os conteúdos? Os conteúdos que são os obrigatórios?

É... é... conteúdo obrigatório mesmo... o básico.

Tipo o quê que você fala?

Deixa eu ver... como que eu posso dizer. Deixa eu ver... A matemática. Você dava uma continha de "mais"... ele se perdia naquela continha básica ali, entendeu. Não precisava ser uma coisa muito... "ah, muito difícil" pra alcançar... pra ele não alcançar. Podia ser o básico e ele já se... ai tinha hora em que ele respondia e eu perguntava e daqui a dois minutos ela já ficava... ele já não sabia aquilo. Então não era assim um aprendizado concreto. Não era uma coisa que eu [podia dizer] "não, eu sei que ele sabe". Por isso que agente achou que... que era bom ele ficar. E foi bom, porque eu acho que ele cresceu muito. No início do ano agora ele veio para o apoio e já saiu do apoio... entendeu, então ele já amadureceu. A mãe começou a correr mais atrás ainda, ela tava na explicadora, tava tendo um acompanhamento mais de perto...

E Branca?

Também ficou reprovada... mas continua a mesma coisa. Porque ela não tem apoio da família, eu acho que é uma criança que não se alimenta bem, e agente sabe que uma criança com fome não aprende...

Você acha que ela não se alimentava direito?

Eu acho. Muita gente via ela chegar no horário do almoço chegar correndo, e quando não conseguia chegar ela ficava na sala querendo comer a aquela pipoca, devorando aquilo como se ela estivesse com fome, que não deve (?) esperar a hora do lanche.

Não tem como ela comer se ela chegar fora do horário? não tem como?

Não... se ela chegar 13:10h ou 13:15h... acabou já o almoço, é até 13h. algumas vezes ela corria lá em cima da hora e dava tempo.

E a leitura escrita, ela já começou... ela já tava começando?

Já... ela estava começando a caminhar? Só que ela saiu da escola...

Ah, saiu?

e... parece que o pai se mudou e ela não está mais aqui. Então agente... ficou uma coisa perdida né, agente ficou...

Você sabe se ela morava aqui por perto? Sabe aonde ela morava... não?

Não lembro. Mas era por perto...

Eu estava conversando com a Margarida um pouco dessa coisa de que... falta alguns alunos do projeto – principalmente os que subiam prá sala – eu me lembro de algumas atividades que agente... que ela fazia de produção de texto e que, vários moravam, vários deles, principalmente os que subiam pró projeto moravam nos morros daqui por perto né...

Ela morava aqui por perto sim. Mas só que eu acho que ela agora foi pra... não sei se foi pra Caxias, uma coisa assim. Ai ela saiu da escola, pediram transferência.

E Waleska, você participa de algum grupo de estudo? Aqui com as professoras, em algum lugar..? ...Não?

Não, eu não.

Aqui na escola tem, né... não tem um grupo?

Tem o GEFEL né... e tem o dia que agente faz o centro de estudo... troca experiência... agora vai ter, acho que dia 14, vai ter um dia que cada um vai levar um trabalho, que é uma coisa que agente fechou na outra reunião, que é uma coisa de agente trocar idéias... que agente na correria não dá tempo de falar nem com uma amiga prá ver o que ela tá fazendo, ter uma outra visão, aquilo que eu falei...

Entendi... ai, deixa eu pensar... eu achei que... ah, um pouco... um pouco isso... deixa eu ver... é porque eu trabalho um pouco com essas diferenças que ocorrem como se fossem desafios da relação ensino-aprendizagem. A professora ela se depara com coisas diferentes que ela tem que lidar no cotidiano, né... isso que eu queria....

É, não tem escolha...

Com as diferenças que se apresentam lá... nos alunos...

E o pior é quando agente, assim... tem essas diferenças e a gente não tem estrutura, não tem o próprio... A própria escola não te dá essa estrutura, né... a gente não tem uma sala aqui de multi-meios... que você possa, de repente, trabalhar com essa criança de outra forma. Então, assim, acaba você ficando meio... desesperada, e tentando se virar sozinha, da melhor forma. Criando... A gente cria, a gente... faz coisas que a gente vê que não vai dar certo mas vai ter que tentar...

Você já ouviu falar daquele FALE, o fórum de alfabetização e escrita que está tendo na Unirio?

Não...

Não? Ah... eu sei que algumas professoras daqui, eu sei que freqüentam... a Margarida... a Ana Paula... quem mais... a Elaine...

Eu acho que a Margarida já falou isso comigo...

Eh... interessante... porque sempre tem esse tipo de troca. As professoras também... estão sempre levando atividades pra estar apresentando, né... pesquisa que elas fazem da própria prática... sempre com uma professora da universidade pra conversar junto. É um momento que desde 2008, eu tenho achado interessante, assim... não sei, se... tem um convite... se você quiser ir um dia... bater papo lá, sobre... Acho que setembro já tem um próximo.

Eu topo.

Vou ver a data qualquer coisa eu te mando por e-mail.

Tá...

Deixa eu pensar uma coisa... acho que dá pra te perguntar... o que que é isso de alguém entrar na sua sala prá pesquisar, igual a mim, assim... entrei com a Margarida... como é que é isso também, sabe... dá uma sensação de (rsrs)

Invasão?

É... ou não, ou você já consegue ver de forma diferente isso... como é que é essa coisa da pesquisa na sala de aula...

...Eu não tenho...

...entende, com você na prática ali?

Eu particularmente não tenho problema nenhum. Até porque essa pessoa de alguma forma tá precisando, né... ela vem com idéias... ela faz... vamos supor... eu to aqui conversando com você, faz eu pensar... na minha prática. As vezes agente não pensa. Agente vai trabalhando, trabalhando e agente não pára pra pensar... agente não pensa. A gente não pensa nem na nossa vida, né... agente não para pra pensar: "será que eu to num casamento que... será que sou uma boa esposa, será que eu sou uma boa mãe, será que eu to sendo uma boa filha" ... e quando... eu paro prá conversar com alguém, falar, se a pessoa se interessa... uma coisa que eu acho legal é a pessoa se interessar pelo o que você está fazendo. Eu acho que só isso você já ganha muito... ah, lógico, chato é alguém querer entrar no seu espaço naquela coisa... daquele olhar de... criticar o teu trabalho, que agente sabe que tem gente que entra prá isso também. Mas aquela pessoa que está ali interessada, que você sente no olhar dela que ela tá achando que você tá fazendo legal... não que ela vá concordar com tudo, né, ninguém agrada todo mundo o tempo todo. Eu posso estar fazendo alguma coisa que você pensa assim "se eu fosse a professora eu não trabalharia dessa forma...

trabalharia de outra... mas pô, legal o que ela está fazendo, respeito.” Então assim. Eu nunca tive um problema ainda... agora, se um dia eu sentir que alguém tá entrando na minha sala meio que prá criticar o meu trabalho naquela de que “ah, vou avaliar prá colocá-la prá baixo”, aí eu acho que a pessoa sente né, ninguém é burro. Mas, graças a Deus, nunca aconteceu comigo.

[considerações finais, agradecimentos e retorno de depoimento]

...elas cobram da gente, né “gente! Não precisa trabalhar a gramática separadamente, isso é colocado no próprio texto, você coloca isso... se vocês passarem prós pais, eu acho que eles vão entender” porque tem que ficar uma coisa clara, né, aquilo que eu te falei, senão o pai vai cobrar, vai ver “ué, mas como assim, não está trabalhando...” que ele sempre... agente sempre viu a gramática separada, né... é uma coisa... não é uma coisa assim que agora todo mundo trabalha dentro de um texto... porque as escolas tradicionais tem que decorar ali mesmo os verbos, os tempos verbais. Mas eu fico sempre “Gente...mas enquanto eu receber aquilo no início do ano que eu tenho que dar conta daquele conteúdo todo eu não vou trabalhar tranqüila!” entendeu? Eu não vou trabalhar em paz, cinco semanas eh... vamos supor que você bote português duas vezes por semana: eu não vou conseguir trabalhar ali direto aquele mês numa produção textual, num texto, não sei que... vendo que tem um monte de coisa ainda prá ver, agente ainda não...

É muito currículo, né?

De repente, não é nem porque não dê prá trabalhar assim... eu acho até que dá, mas agente ainda não aprendeu a trabalhar assim. Entendeu? Então agente tem medo, é o medo do novo junto com é o medo de não dar conta do conteúdo... que o tempo vai passar, não tem como correr tudo no final do mês. E aí, também elas cobram uma prova única, outra coisa que eu rebato. Eu acho que é errado trabalhar com uma prova única se o meu... o grupo que eu trabalho tem um... um tempo de aprendizagem e um outro tem outro. Como é que eu posso em março saber que todo mundo já sabe aquilo tudo que eu vou cobrar na prova? Que a prova tem que ser igual, todas elas.

Ah é?

A prova... o teste não, mas a prova tem que ser. E aí é um outro stress... eu tenho que acompanhar a minha colega. Como é que eu vou perder não sei quantos **[fim de fita]**