



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

ANA PAULA DE SOUZA VENANCIO PEREIRA

**MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS: TORNAR-SE PROFESSORA
ALFABETIZADORA COM E NO COTIDIANO**

Rio de Janeiro

2015

Memórias, experiências e narrativas: tornar-se professora alfabetizadora com e no cotidiano

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

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio

Rio de Janeiro

2015

P436 Pereira, Ana Paula de Souza Venancio.
Memórias, experiências e narrativas : tornar-se professora alfabetizadora com e no cotidiano / Ana Paula de Souza Venancio Pereira, 2015.
143 f. ; 30 cm

Orientadora: Carmen Sanches Sampaio.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

1. Professores alfabetizadores - Formação - Brasil. 2. Educação - Alfabetização - Prática. 3. Memória – Aspectos sociais. I. Sampaio, Carmen Sanches. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 374.981

Memórias, experiências e narrativas: tornar-se professora alfabetizadora com e no cotidiano

Ana Paula De Souza Venancio Pereira

Agosto/ 2015

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof^a. Dr^a. Carmen Sanches Sampaio
Orientadora (UNIRIO)

Prof^a. Dr^a. Claudia de Oliveira Fernandes (UNIRIO)

Prof^a. Dr^a. Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes (UERJ/FFP)

Prof^a. Dr^a. Mitsi Pinheiro Lacerda (UFF)

Prof^a. Dr^a. Claudia Miranda (UNIRIO)

*À minha mãe querida que desde o início e incondicionalmente, acreditou em mim...
in memoriam*

*Sou negra sem reticências
Sem vírgulas e sem ausências
Alzira Rufino*

Agradecimentos

À Deus em primeiro lugar, por permitir que eu vivesse esse momento lindo!

À minha família: Alexandre Magno, meu marido e às minhas filhas Rachel Venancio, Rebecca Venancio e Rafaella Venancio. “EU SOU, PORQUE NÓS SOMOS”! (Ubuntu) princípio de nossa ancestralidade e herança que nos une.

À Carmen Sanches Sampaio, companheira e amiga, a força vital do Baobá, cuja terra fertiliza, os galhos se abrem em abraços longos e o caule que abriga generosamente em lágrimas a água da vida! Obrigada amiga, baobá, Carmen Sanches!

Aos amigos Tiago Ribeiro e Igor Helal, por serem desde o início de nossas caminhadas terras férteis!

À minha tia Zulmira, hoje meu refúgio de família, recanto de carinho e atenção.

Ao Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (FAETEC). Ao Colégio de Aplicação do ISERJ. Aos Anos Iniciais do Ensino fundamental - lugar onde dedico meu trabalho, aprendo ensino e compartilho saberes de vida e para a vida.

Às crianças com as quais humildemente e cotidianamente me despojo e com elas aprender e compartilhar (nossos) saberes e ainda não saberes.

À Margarida dos Santos minha amiga e ao GEFEL, meu primeiro grupo de estudos. Ao FALE e ao GEPPAN, janelas para novos horizontes de possibilidades.

À Diretora Geral do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, Professora Sandra Santos, pelo exemplo de luta cotidiana por uma educação outra.

Aos muitos amigos e amigas que sentiram o “banzo” (saudade, ausência). Obrigada por compreenderem ausência como um tempo de presença nas falas, nas lembranças, nos convites, nas passagens, nas visitas, no acolhimento...

Sumário

1. Apresentação	10
2. Artesania de memória: arte de dizer e se fazer autora de si	21
2.1 Recordar é tornar a passar pelo coração: primeiro retalho, minha mãe	24
2.2 Pedacinho de vida: segundo retalho, Jardim de Infância, espaço do viver	27
2.3 Letras-garrancho: terceiro retalho, no desenho sinuoso do lápis no caderno, como me alfabetizei.....	31
2.4 Professora leiga, professora certificada: quarto retalho, escovar a história a Contrapelo	41
3. Da professora alfabetizadora leiga à professora autora e pesquisadora da própria prática: caminhos em diálogo, percurso em trilhas	52
3.1 Pesquisa autobiográfica: auto-escuta, rememoração e reflexão	55
3.1.1 Investigação Narrativa: escrever, um permanente aprender a aprender	59
4. Encontros e Travessias: formação docente compartilhada, trabalho artesanal em permanente fazer	66
5. Escrita docente: no processo de tornar-me professora-autora-pesquisadora da própria prática: que palavras guardam as entrelinhas do meu caderno de campo?	73
5.1 Roda de Conversas: tecendo em fios a presença do outro na conversa	86
5.2 “Existe outro bicho com essa letra”	103
5.3 Alfabetização, leitura e escrita: o que acontece quando crianças se alfabetizam conversando, lendo e escrevendo sobre insetos?	114
6. A vida e as aprendizagens continuam sendo tecidas em fios que tecem a vida	139
7. Referências bibliográficas	143

Resumo

Esta dissertação traz reflexões acerca de um processo (auto)formativo, envolvendo memória, história de vida e formação docente. Para tal, busca discutir alguns processos através dos quais venho me tornando professora alfabetizadora na e com a prática. O mergulho em minha história de vida tem por objetivo ajudar a traçar reflexões sobre o quanto estão enredados o eu-pessoal e o eu-profissional (SOUZA, 2006) e como experiências vão permitindo (re)construir *saberes-fazeres* para a (trans)formação da própria prática. Sendo assim, no exercício da pesquisa, provocações foram surgindo: *que entrelaçamentos e atravessamentos vão marcando meu processo formativo e minha prática alfabetizadora? Como esses processos vão sendo ressignificados na interlocução e no encontro com o outro? De que maneira esses movimentos afetam e influenciam minha prática cotidiana hoje?* Trata-se de uma pesquisa cuja ação investigativa e compartilhada pretende pensar o meu processo formativo, assumindo-me professora autora de *saberes-fazeres* pedagógicos. Por isso, uma pesquisa que defende a potencialidade do dizer de si no processo de formação da professora alfabetizadora e autora, *pesquisadora da própria prática* (ALVES; GARCIA, 2002). Para esse movimento investigativo faz-se necessário um percurso teórico-metodológico coerente com o caminho a percorrer, o que me fez optar pela *pesquisa auto-biográfica* (NÓVOA, 1992; JOSSO, 1988; SOUZA, 1995) e a *investigação narrativa* (CONNELLY; CLANDININ, 2008; SUÁREZ, 2007) assim como o desafio de dialogar com autores dos estudos com os cotidianos como (GARCIA, 2003; CERTEAU, 2008; ZACCUR, 2003; SAMPAIO, 2008) metodologias privilegiadas desta pesquisa. Nesse movimento, narro sobre meu processo de formação em constante reflexão sobre a prática alfabetizadora: uma escrita inscrita de outros possíveis e outras possibilidades.

Palavras-chaves: história de vida, professora alfabetizadora, formação compartilhada, alfabetização.

Resumen

Este trabajo aporta reflexiones en un proceso de autoformación, con la participación de la memoria, la historia de vida y la formación docente. Con este fin, se propone discutir algunos procesos mediante los cuales vengo convirtiéndose en profesora de alfabetización en ya través de la práctica. Lo buceo en la historia de mi vida está destinado a ayudar a trazar reflexiones sobre lo mucho que están atrapados el yo-personal y yo-profesional (SOUZA, 2006) y cómo las experiencias permitiran a (re) construir *saberesfazeres* para la (trans)formación de la propia práctica. Así, en el curso de la investigación, los desafíos han surgido: que giros y cruces van a comprobar mi proceso de formación y mi práctica de la alfabetización? Cómo estos procesos están siendo reinterpretadas en el diálogo y en el encuentro con el otro? ¿Cómo estos movimientos influyen mi práctica diaria? Se trata de una búsqueda cuya investigación y la acción compartida planea pensar en mi proceso de formación, asumiendo un autor profesor de *saberesfazeres* pedagógicos. Por lo tanto, la investigación trae la potencialidad de decirle en la formación de maestros de alfabetización y el proceso de formación de los maestros de alfabetización y el investigador de propia practica (ALVES; GARCIA, 2002). Para esto movimiento de investigación es necesario un enfoque teórico y metodológico coherente para el camino a seguir, que me hizo optar por la investigación autobiográfica (Novoa, 1992; JOSSO, 1988; SOUZA, 1995) y la investigación narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2008; SUAREZ, 2007), así como el desafío de diálogo con los autores de los estudios con los cotidianos como (GARCIA, 2003; CERTEAU, 2008; ZACCUR, 2003; SAMPAIO, 2008) metodologías privilegiados de esta investigación. En este movimiento, narrar sobre mi proceso de formación en constante reflexión sobre la práctica de la alfabetización: una escritura inscrita de otras posibles y otras opciones.

Palabras-claves: história de vida, maestra de alfabetización, formación compartida, alfabetización.

COISAS PELAS QUAIS VALE A PENA VIVER...

Tiago Ribeiro¹

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

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

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

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

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

¹ Professor do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional Educação de Surdos (INES). Mestre em Educação pelo PPGEdU/UNIRIO. Integrante do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/UNIRIO).

1. Apresentação

Foi motivo de alegria vivenciar o mestrado. Esse desejo, considerado distante, foi ganhando força por meio da fala acalentadora de amigos, professoras e professores que me encorajaram a mergulhar nesse desafio e acreditar ser capaz de realizar este estudo. Mas, *carece de ter coragem... viver.*

A coragem e o medo me acompanham, sem conseguir tirar minha vontade de seguir em frente, de olhar para o (im)possível, de buscar ajuda, ouvir, sentir, chorar, me admirar, desejar, aprender, ensinar, de velejar nas águas calmas e turbulentas do cotidiano, na poesia da infância, de me encantar com a alfabetização, de me tornar professora a cada dia. Mas...

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

Vem sendo pelo encantamento com a infância, com a alfabetização, que busco, na poesia, um pouco da sensibilidade impressa nas palavras. Poesia que, nesta pesquisa, apresenta o texto e nele sutilmente se entremeia interligando o pensar, o sentir à escrita.

Por meio da poesia me sinto provocada a pensar no cotidiano escolar, nas múltiplas vozes, em cada criança como sujeito brincante; sujeito que vem me ajudando, há mais de duas décadas, ver/perceber cada processo de *aprenderensinar*² vivenciado e experienciado com os/as estudantes. Esse movimento vem, ainda, me ajudando a perceber a formação docente na perspectiva freireana do diálogo e a compreender a *alfabetização discursiva* (Smolka, 2008) mediada pelo diálogo e pela interlocução entre os sujeitos. No entanto, é preciso dizer que esse modo de pensar a alfabetização foi chegando de mansinho, devagar... Nem sempre me habitou.

No exercício de ir me tornando professora a cada dia, venho aprendendo, com desvelo, que não estou sozinha. Interrogantes de muitos outros, além dos pessoais, estão em mim. Vozes, imagens, lembranças, sentidos e sentimentos que me ajudam a refletir,

² Seguindo alguns pressupostos do campo dos estudos e pesquisa com os cotidianos, opto pela juntabilidade de alguns termos. Essa opção tem como objetivo reconhecer como indissociáveis processos compreendidos como antagônicos pela Ciência Moderna, tais como saber/fazer, teoria/prática, aprender/ensinar. Assim, a ideia é interrogar com o modo dicotomizado como fomos levados a naturalizar e escrever/pensar pela ciência positivista.

dar saltos e tecer conversas com outros e comigo mesma; ajudam a reconstruir a trajetória de vida e profissional, superando antigas crenças, ampliando e compondo outros saberes. Esses outros e outras, sujeitos presentes e não presentes, são por mim compreendidos e trazidos a esta pesquisa como coautores e coautoras. Coautores e coautoras da minha história, da já vivida e da que venho tecendo ao viver... *História é nada mais que um momento a ser lembrado.*

Nesse sentido, trago para esta pesquisa memórias de minha infância, do vivido com as crianças, com o(s) cotidiano(s), registros do meu caderno de campo, lembranças, *achados e guardados* (FRANCHI, 2013). Momentos que não se encerram em si mesmos, mas que estão carregados de sentidos, sentimentos, emoções; momentos isentos de neutralidade, pois foram por mim percebidos, anotados, selecionados... Ações vividas na escola e fora dela que carregam em si o *tempoespaço* de vida(s), de caminho(s).

Venho aprendendo a lidar com o tempo e com o espaço compreendendo-os como enleados às ações cotidianas, embora tenha aprendido, e muitas vezes repetido, que “há de se fazer uma coisa de cada vez, calma! Cada coisa no seu tempo”. Parece tempo religioso, cabível, regulado, mensurado, *cada fazer no seu tempo*. E essa crença me dá a pensar: e quando o espaço e o tempo da escola não combinam com o *espaçotempo* da criança? O que fazer? Seria a criança, neste caso, alguém fora do tempo? Mas que tempo? Há um tempo certo para a experiência? E para o *aprenderensinar*?

Quando menina, sem saber como dizer e como responder, percebia que o meu tempo e o meu espaço *pareciam* não caber no tempo e no espaço da escola. O tempo e o espaço da escola *pareciam* sempre menores. Esses achados e guardados da minha memória foram me ajudando a perceber alguns processos vividos pelas crianças, na alfabetização, e ir abandonando concepções que atrelam o fazer pedagógico à linearidade, mensurabilidade no/do *espaçotempo* escolar vivido pelas crianças e por mim.

Fui me desafiando a compreender esse *espaçotempo* como efêmero, porque rápido ao golpe do olhar, do sentir. Mas não apenas efêmero, porém também potente, fecundo para cada sujeito que nele tece sua vida, seus saberes. *Espaçotempo* que se coloca em movimento, em itinerâncias entre as histórias de vida e entre as vidas que nas histórias se entrelaçam, empreendendo um movimento de transformação. *Espaçotempo* que se apresenta escorregadio, imensurável, contraditório, sem *um* início e sem *um* fim

em si mesmo... *Espaçotempo* muitas vezes caótico, intercambiando relações dialógicas, não lineares, com o passado, com o futuro, com o presente.

Segundo Carlos Skliar (2012, p. 126), *já não há passado, senão passado no presente, neste presente. Desde o presente, saltamos para o passado. E o presente nos transforma em tempo que passa, tempo passado.* Tempo vivido, tempo de vida, tempo que passa, *tempoespaço* impregnado de marcas carregadas de presente, de futuro, de passado.

Tempo que se faz poesia viva, no movimento vivo da sala de aula, na vida, no movimento de viver, aprender, ensinar, falar. Assim, a temporalidade vai se tornando um convite a ser compreendida nesta pesquisa como tempo mutável, relativo, em transformação. Tempo de formação, presença, potencialidade. *Doce momento celebrado!*

Nessa dinâmica, venho me dando conta de que cada dia na sala de aula é inaugural! É vida que se transforma em simples fazeres, onde micro e macro ações estão em permanente movimento e ganham sentido na interpretação de cada sujeito que ali se insere. Um instante, uma cena, uma fala, um gesto, um olhar, um franzir de sobrancelhas, o que importa é como cada um vive a poesia do momento, seja ele de aprender, do diálogo, da brincadeira, de uma briga, de um combinado, de uma decisão, de tristeza, de um choro, da descoberta e de tantos outros momentos, que fazem cada dia na sala de aula ser inaugural.³

Eu, como professora, venho ao longo do tempo aprendendo a viver, sentir e perceber alguns desses momentos como movimento do meu próprio aprender, para a minha formação. É importante destacar que já fez parte do meu modo de pensar uma visão pasteurizada de um cotidiano retilíneo, aprendido e associado a uma rotina do “sempre e do mesmo”. Pensar assim fez de mim uma vítima de minha própria rigorosidade. Rigor que afirmava ser necessário ter para “melhor” controlar, ensinar, classificar. Acreditava em uma postura verticalizada de professora, na isenção presunçosa da neutralidade na ação pedagógica. Ao olhar para esse tempo, percebo que fui uma voz que falava sem voz. Que dizia sem dizer, que (pensava) ver, saber e antever tudo, em um posicionamento presunçoso, constitutivo de uma formação cuja *representação girava em torno do eu completo* que me conduziu a essa ilusão (SKLIAR, 2003, p. 142).

Mas, mesmo com todo o aparato pedagógico que me empoderava e com ele me

³ Questão a ser ampliada mais à frente.

sentia “protegida”, o cotidiano estava “sempre” a me surpreender, a me desestabilizar, a me deixar nervosa! O dia-a-dia jogava-me ao chão, em rasteiras, pois muito do que previa, antevia, afirmava, na prática não se confirmava, não acontecia conforme planejado previamente. Saberes e fazeres demonstrados pelas crianças não confirmavam minhas certezas. Eu tinha mais trabalho e passava mais tempo preocupada, pensando em como “consertar” o que achava que estava errado nas crianças, o que fugia do meu controle, do que investigar o meu próprio fazer, abrir-me a interrogar minha própria prática.

Penso que a escola pode ser um espaço de permanente investigação sobre a prática, de como a criança compreende o que está sendo ensinado e de como a professora compreende esse compreender da criança. Que a escola pode se tornar um espaço que possibilita aprender e reaprender, assim como ensinar e reaprender a ensinar. Mas chegar a isso não é tão simples quanto possa parecer. Esse caminho não está pronto, nem previamente traçado. Como fazer, então? Por onde começar? Como começar?

Participar de diferentes espaços de formação coletiva ajudou-me a problematizar concepções enraizadas, as quais sozinha não seria capaz de ver, perceber, sentir, apesar de pressentir que as certezas que me habitavam não davam conta de compreender o que para mim não era evidente.

Foi no encontro com as crianças, com outros professores e professoras na escola e fora dela, que a abertura ao outro e a mim mesma começou a se fortalecer. Foi, sobretudo, na abertura que me permiti ter, na tentativa de compreender minha prática e as concepções de conhecimento e formação que a sustentavam onde pude começar a descobrir outras possibilidades de reflexão sobre a ação. Nesse movimento, as oportunidades de viver compartilhadamente a desconstrução de modos de pensar e fazer consolidados se intensificaram. A necessidade permanente do diálogo, da discussão coletiva, passaram a ser nutrientes para minha prática. Esse encontro com o outro ajudou-me a ver o que sozinha talvez não fosse capaz, ajudou-me a buscar outros caminhos para a prática.

Foi nessa relação compartilhada, coletiva e ao mesmo tempo singular, na qual cada um é afetado de uma maneira, que comecei a perceber a boniteza de viver o cotidiano. Compreendo que, pelas dificuldades que enfrentamos dentro da escola pública de modo geral, mergulhar no cotidiano, ouvindo seus ruídos, torna-se um grande desafio. No entanto, ter a coragem para deixar emergirem as dúvidas, as

emoções, os medos, as curiosidades que ele provoca possibilita maiores chances de ousar, criar, refletir sobre a prática docente. Essa ação do “deixar emergir” parece ser sufocada pela arrogância traduzida na tentativa de controle, postura de uma formação assentada na racionalidade técnica.

Sentindo-me cada vez mais desafiada a olhar o cotidiano e nele mergulhar, venho descobrindo que a prática nem sempre confirma a teoria e que a teoria não tem todas as respostas que a prática demanda. Portanto, é fecundo pensar, do meu ponto de vista, esse movimento que interrelaciona reflexão, conflito, (in)certeza, (im)previsibilidade como um exercício de tentar compreender o cotidiano e as relações que nele são tecidas.

O que vemos é muitas vezes por nós naturalizado, nos parecendo o mesmo, o já sabido, o já vivido, o previsto. Vestindo esse modo de ver, a escola todo dia pode parecer sempre igual, sempre a mesma.

Porém, olhando com vagareza os entremeios do cotidiano, com um olhar interessado em enxergar outras possibilidades no fazer pedagógico, fui aprendendo *com* as crianças, companheiros e companheiras de trabalho, a ver, ouvir, sentir para além do que a uma primeira vista nos apresenta percebemos/nos é apresentado. A boniteza está em aprender a enxergar o que está para além do “mesmo”, em exercitar a cada dia o desbloqueio do olhar para situações conhecidas e até para as desconhecidas, delas suspeitar e suspeitar-se.

Fui, assim, colocando-me no desafio de tentar compreender ações que foram por mim banalizadas e cotidianamente repetidas, colocando-as em suspeição. Fui aceitando o desafio da abertura da escuta, do olhar, do sentir ao inserir-me nas Rodas de conversas com as crianças. Comecei a mais observar do que falar, para mais perceber do que para interferir, para aproximar-me das falas, dos pensares, das relações produzidas entre elas e com elas.

Segundo Edgar Morin (2000), toda ação se faz na incerteza. Isso me leva a pensar no jogo das interrelações pessoais, na complexidade presente nas relações e nas interações tecidas entre os sujeitos, no encontro com o outro, permeadas por ações visíveis e invisíveis. Estas ações tecidas, sentidas, provocativas, tornam o momento do encontro com o outro um *espaçotempo* de produção de múltiplos sentidos.

Nesse sentido, são as interrelações urdidas entre os sujeitos partícipes da sala de aula que tornam ações (que parecem) repetidas serem compreendidas como ações singulares, na perspectiva de pensar essas ações como lugar da diferença, da

singularidade, como viveres; *tempoespaço* onde as diferenças são constitutivas das relações que se entrecem.

Sendo assim, como um fio puxa outros, não há como falar de singularidade sem pensar em uma *pedagogia da singularidade*, ideia defendida por José Contreras Domingo, autor que nos provoca ao dizer que *las relaciones educativas suponen una apertura a la relación de intercambio a partir de lo que cada uno tiene de próprio* (2011, p. 23). Uma abertura à prática pedagógica que seja um convite a encontrar modos de aprender e ensinar que reconheçam as singularidades e a possibilidade de aprender *com* as crianças, no encontro com outros professores e professoras, nas reuniões pedagógicas, nos grupos de estudo e pesquisa, em outros portos e em outras passagens para além da escola. Venho perseguindo, nesse movimento cotidiano, a vivência da formação como encontro com o outro.

Mas por que viver a formação desta maneira? Porque vem sendo na sala de aula com as crianças, com outras pessoas (colegas de trabalho, amigos, em espaços fora da escola) que compartilho informações, saberes, dizeres, fazeres, ideias. São momentos vividos que me inquietam, afetam meu fazer e meu pensar, me comprometem. Entretanto, isso só é possível fazendo o mergulho no cotidiano e me sentindo como parte dele, pois isso implica em relações compartilhadas. Sou eu e o outro, sou eu *com* o outro.

Nessa perspectiva, a prática educativa se torna aberta ao movimento de compartilhar, por compreender que as relações tecidas cotidianamente em sala de aula evidenciam a possibilidade de viver a experiência da alteridade, descentralidade e abertura à experiência ao deixar-se afetar, pois *o outro, em sua irrupção, é infinitamente o outro*, que provoca, desestabiliza, afronta nossas certezas e nos defronta ao imprevisível, ao incontrolável, *a desorientação temporal e ao desvanecimento da própria identidade* (SKLIAR, 2003, p. 148). Dessa maneira, a relação com o outro se torna uma relação de reflexões, consciente de que somos de alguma maneira atravessados, afetados, marcados por ela, pelo ambiente, pelo que o outro pensa, sente, fala; o outro que também sou.

Penso as ações e as interrelações tecidas em sala de aula como provocadoras de novos/outros modos de pensar a alfabetização. A partir de tal provocação, venho desafiando-me aprender junto com as crianças a olhar, ouvir, sentir o cotidiano em suas minúcias para além do que se repete, para além da primeira mirada.

No encontro/confronto entre falas, ideias, vozes, sentidos, posso (re)pensar minha própria prática: (re)aprendo, ressignifico, recrio, experiencio, me (trans)formo, me avivo no movimento das relações tecidas com os outros sujeitos *ensinantesaprendentes*. Nesse devir, assumo alguns princípios político-epistemológicos com os quais me afino, como eixos que orientam meu *pensarfazer*, minha prática, ainda que sejam como provisórias *ancoragens* (GERALDI, 2010), compreendendo a provisoriedade como campo de tensão, reflexão e (trans)formação.

Como professora alfabetizadora, não me intimido em escrever/dizer que compreendo e defendo a alfabetização – trabalho no qual a prática se alimenta da teoria e a teoria se reinventa na prática – como instância política/epistemológica/afetiva. Prática e teoria, nesta perspectiva, se retroalimentam. Uma não salva a outra e ambas não são a salvação. Mas, como nos diz Regina Leite Garcia (2001), podem ajudar a *desvelar/revelar* o que está subjacente à prática e ao fazer pedagógico. Esse fazer é aqui compreendido como inacabado, em processo, em permanente busca e, sobretudo, em permanente dúvida. Tais posicionamentos atravessam minha concepção de formação e investigação, fazendo com que se interpenetrem e se entretaçam, também, ao processo pelo qual me reconheço como professora alfabetizadora que vai se tornando autora e *pesquisadora da própria prática* (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

Nessa caminhada, fui, ao longo dos anos, tecendo fios, perguntas, curiosidades, escutas, desejos, inquietações, conversas, encontros; movimento que me desafiou/desafia a investir em uma ação alfabetizadora a qual tem como princípio político a desnaturalização do fracasso, ainda vivido por estudantes no interior de escola(s) pública(s).

Persigo a utopia de uma escola pública outra, alimentada pelo desejo de que ela seja um lugar de felicidade, de solidariedade, de afirmação das diferenças, *espaçotempo* de reconhecimento de saberes e ainda não saberes. Uma escola que a todos alfabetize, de modo a poderem se tornar leitores, escritores e autores: uma *alfabetização como prática da liberdade* (FREIRE, 2005), para que cada um e todos possam dizer a sua própria palavra, possam ler e escrever a *palavramundo, palavras grávidas de mundo* (FREIRE, 1998) e delas se apropriar, tornando-se autores no dizer/escrever.

É importante notar, no entanto, como ainda é forte o modo difuso como são percebidas muitas crianças das escolas públicas, oriundas das classes populares, como: alunos e alunas desprovidos de cidadania, que apresentam dificuldades de

aprendizagem, mau comportamento, desinteresse, renitência, defasagem em relação aos conhecimentos escolarizados. Tudo isso os torna sujeitos silenciados.

A luta constante, cotidiana, por uma escola em que a cidadania seja elemento constitutivo da vivência diária precisa levar em conta os processos históricos, sociais, interativos, culturais e de conhecimento produzidos dentro e fora dela. Por isso, na dinâmica vivida cotidianamente com as crianças, me abro ao processo de desnaturalizar e interrogar modos aprendidos de *ensinaraprender*, abrindo-me à possibilidade de viver o movimento de, no exercício da docência, experimentar o processo de investigar a minha prática.

Esse processo, longe de ser solitário, vem sendo vivido com outras professoras e professores que, como eu, participam de coletivos docentes, compreendidos como *comunidades de afeto*⁴ (CARVALHO, 2009), de confiança, de diálogo, de *aprendizagemensino*, onde nossas vozes compartilham discussões, reflexões, práticas, conversas.

Nesse movimento, interrogantes pessoais abrem possibilidades de múltiplas experiências, por meio das quais inquietações particulares são compartilhadas com diferentes sujeitos, o que vem me possibilitando (re)pensar minha prática e assumir o inacabamento como constitutivo do processo de formação. Assim, sou permanentemente atravessada no/pelo encontro com o outro.

Dessa maneira, no exercício de ir me tornando professora alfabetizadora autora e pesquisadora da própria prática, a possibilidade de interrogar, ampliar e/ou modificar meus modos de pensar e fazer, cotidianamente realizados com as crianças, vem possibilitando trazer o incômodo, a desconfiança do primeiro olhar. Não fixo nenhuma certeza, portanto!

Ao abandonar as certezas, A prática que se constrói no fazer cotidiano deixa de ser feita somente de momentos bonitos, encantamentos e calma. O(s) cotidiano(s) também se constitue(m) de enfrentamentos, tensões, escolhas, conflitos, decepções, desafios, processos dos quais não me isento, não me escondo: nele estou inserida. Com o cotidiano, *aprendoensino*, recrio, reinvento, me renovo, avanço, recuo, arrisco, mas também incorporo o que diz Freire (1997, p. 32): *ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago*. Entendo a pesquisa como parte constitutiva da formação docente, processo pelo qual fui/venho me tornando professora pesquisadora/autora de minha própria prática, mediada pelas crianças, pelos

⁴ Conceito a ser ampliado adiante.

companheiros e companheiras que, de perto ou de longe, me acompanham, me ajudam, me despertam.

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

Neste processo de busca, de descobertas, de incertezas, caminhos se abrem à memória, ao vivido, ao movimento de rememorar. *Desassosegar* a memória! Sacolejar o que está dormindo na tranquilidade do tempo, enfrentar e confrontar as reminiscências, não para explicá-las, pois o passado não se explica. Com ele aprendo.

Nesta ação investigativa, remexer o baú dos achados e guardados se torna um movimento de visita a profundas e rasas lembranças, no exercício de estranhar as marcas que as experiências vividas produziram em mim, em meu corpo, em minha história, em minha vida. O que essas memórias me despertam?

O mergulho em minha história não visa ao desvendamento do que vivi e do como isso repercute hoje em minha prática de uma forma descritivo-explicativa; antes, tal mergulho tem como objetivo ajudar a traçar reflexões sobre o quão implicados estão o eu-pessoal e o eu-profissional (SOUZA, 2006) e como as experiências vividas vão permitindo (re)construir saberes para a (trans)formação do próprio fazer. Assim, trata-se de uma experiência investigativa compromissada em pensar o processo (auto)formativo desde outro lugar, qual seja: o da assunção do/a professor/a como produtor/a e autor/a de conhecimentos e saberes pedagógicos desde suas vivências. Por isso, me interessa investigar:

→ Que entrelaçamentos e atravessamentos vão marcando meu processo formativo e minha prática alfabetizadora em face de minha história de vida?

→ Como esses entrelaçamentos e atravessamentos vão sendo ressignificados na vivência da formação com coletivos docentes, no encontro com o outro, no movimento de ir me tornando professora autora, *pesquisadora da própria prática* (ALVES; GARCIA, 2002)?

→ De que maneiras esses movimentos afetam e influenciam minha prática alfabetizadora cotidiana, no desafio de legitimar desejos, falas, curiosidades e saberes das crianças no movimento de aprender a ler e a escrever lendo e escrevendo?

Dessa maneira, o que busco investigar não se encerra em uma pesquisa, mas tem alguns fios puxados, fios esses que Clarice Lispector (2005) me ajuda pensar ao dizer: *Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias,* pessoas, lembranças, marcas que constituem, tecem, fiam, se entrelaçam ao enleio do meu tapete pessoal e profissional.

Lembranças, marcas, emoções sentidas no coração que as abriga no tempo e no espaço vivido. Lembranças guardadas que compõem a vida, tecem o fazer, burilam o olhar, amanhã escutas.

A Noite não adormece nos olhos das mulheres

Conceição Evaristo⁵

*A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.*

*A noite não adormece
nos olhos das mulheres,
há mais olhos que sono
onde lágrimas suspensas
virgulam o lapso
de nossas molhadas lembranças.*

*A noite não adormece
nos olhos das mulheres
vaginas abertas
retêm e expulsam a vida
donde Ainás, Nzingas, Ngambeles
e outras meninas luas
afastam delas e de nós
os nossos cálices de lágrimas.*

*A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede
de nossa milenar resistência.*

⁵ Maria da Conceição Evaristo Brito nasceu em Minas Gerais, é considerada uma das principais expoentes da literatura brasileira e afro-brasileira. Tornou-se uma escritora negra de projeção internacional, com livros traduzidos para outros idiomas.

2. Artesania de Memória: arte de dizer e se fazer autora de si

*Vim de muito longe
para as terras do senhor rei.
Venci o bicho silêncio
e minhas histórias contei.*
Provérbio africano

Antes de ser professora, sou mulher, brasileira e negra. É deste lugar que me faço e venho me fazendo professora, na relação com o outro, na diferença. E minha história se assemelha à de muitas mulheres negras brasileiras oriundas das classes populares. História de luta, desafios, sobrevivência, racismo, superação. Embora nenhuma história seja igual, muitas se aproximam, se parecem, se entrelaçam, cruzam caminhos inesperados, afloram lembranças... Histórias individuais e coletivas que ajudam a (re)compor as reminiscências vividas e experienciadas por cada sujeito.

Minha história não é melhor nem pior do que a de ninguém, no entanto, são as referências singulares de família, de infância, de alfabetização que acalento em minhas lembranças guardadas. Implicações pessoais que constituíram/constituem o meu ser em constante devir, em itinerância com o presente e o futuro, diálogo fortalecedor da identidade pessoal/profissional que se abre a conhecer, a sentir, a ouvir.

Tudo isso é como tecer uma artesanaria de memória pessoal. Porque tento, através da narrativa, trazer para o diálogo a *arte de narrar* potencializada não pela quantidade ou qualidade das lembranças aqui apresentadas, mas pelo que provoca, faz refletir, revela, configurando-se como um processo de conhecimento, *um conhecimento de si* (SOUZA, 2006). Assim, o narrar apresenta-se também como um diálogo entre as passagens da vida, a escolarização, processos de formação e profissionalização.

Um dizer que abre possibilidades para os sentidos, significações e representações. Abro-me para as lembranças, para a memória. Abro-me para narrar... como um mergulho no interior das memórias, lembranças formadoras, transformadoras, abertas à revisitação. Esse mergulho em mim mesma traz como marca a *auto-revelação* (CERTEAU, 2009), que não só revela o que sai das sombras ou que traz lembranças, mas, sobretudo, faz refletir sobre elas, me fazendo embarcar no movimento de estranhá-las.

Contudo, ao falar de memória, não estou tratando apenas do movimento de resgatar acontecimentos vividos, pois ela (a memória) nos possibilita reorganizar/repensar o espaço onde vivemos, o fazer cotidiano, em movimento ativo.

Essa ideia se entretetece ao que Mailsa Carla Passos nos ajuda a compreender nessa relação em que *a memória se aproveita das ocasiões, produzindo um fazer tático. Agindo na esfera do tempo, interfere nos espaços e nas ações* (2000, p. 101).

Uma imagem, uma música, um cheiro, um ruído, um lugar, uma foto, entre outros, são como suportes capazes de ativar as mais longínquas lembranças. Todavia, dessas “imagens” fazem parte o tempo e o espaço desse vivido, de forma que delas não é possível ter a mesma percepção do tempo em que foram vividas. Ao voltar a elas, construímos outros sentidos, significados e representações. O que vivi quando criança na família, na escola, foi interpretado à época com sentidos, sentimentos, significações e representações ao calor da infância, das circunstâncias daquele momento, desde *as percepções que temos daquele momento* (*Ibidem*). Ao voltar a elas, atribuo-as novos sentidos, atravessada pelo *tempoespaço* no qual vivo hoje.

Assim, a *memória de ocasião* (CERTEAU, 2009) se constitui como espaço de deslocamentos, aproximações, afastamentos, reflexão, afetividade, imaginação. Como afirma Certeau, a *ocasião é aproveitada e não criada*. Imaginar faz parte do processo de rememorar o vivido. Nesse sentido, imaginar configura-se, então, como aspecto (re)ativo, mobilizador, dinâmico que subsidia a narrativa, a coloca como inerente ao sujeito narrador, como um mergulho no interior das memórias. Além da memória de ocasião, há também a memória prática e a memória representativa.

Passos (2000) afirma que a memória prática é aquela à qual recorreremos quando precisamos resolver algum problema ou temos que fazer algo que há muito não fazíamos. Ao recorrermos à memória prática, temos ajuda para solucionar questões imediatas, cotidianas, como andar de bicicleta e cozinhar. A memória representativa ou imaginativa, por sua vez, é a que registra, resguarda, salvaguarda, através de suportes imagéticos, lembranças dos acontecimentos vivenciados e experienciados ao longo da vida. Ela compõe nosso mapa histórico de vida que é íntimo, mas que também se tece social e culturalmente.

Jogando com minhas memórias e delas fazendo uso no processo de me pensar, assumo a ideia da arte de dizer e da arte de (me) fazer. Artesanias que se enraízam ao (meu) processo de rememoração. Artesania porque está no sujeito, compondo seu mapa histórico de vida, articulando-se ao fazer-se sujeito.

Essas memórias se articulam, acionam diferentes lembranças e provocam a pensar nossos saberes, crenças, fazeres. Certeau diz que a memória provoca mobilidades:

Este saber se faz de muitos momentos e de muitas coisas heterogêneas. Não tem enunciado geral e abstrato, nem lugar próprio. É uma memória, cujos conhecimentos não se podem separar dos tempos de sua aquisição e vão desfiando as suas singularidades. Instruída por muitos acontecimentos onde circula sem possuí-los (cada um deles é passado, perda de lugar, mas brilho de tempo), ela suputa e prevê também “as vias múltiplas do futuro” combinando as particularidades antecedentes ou possíveis. (2009, p. 146).

Talvez seja isto: *as vias múltiplas de futuro* me mobilizam a remexer o passado e fazer dele a referência para minha vida pessoal e profissional no presente, o qual coexiste com o futuro. Coloco como talvez, pois outras vias também me mobilizaram/mobilizam: pessoas que passaram/passam pela minha vida, fatos, acontecimentos. Imagens se mostram como condutores, que se dispõem, por exemplo, como possíveis *vias múltiplas*, não só para pensar o futuro, mas, para olhar, sentir, viver, *se afetar* (CARVALHO, 2009) com/no presente e ver as experiências vividas com outros olhos, outros sentidos, com outros cheiros, com outros abraços. Para isso, é preciso estar aberta, exposta.

Assim, sou provocada por Manoel de Barros (2010) a sentir e olhar com vagareza para as coisas *ínfimas, desimportantes*, quase imperceptíveis que envolvem o fazer cotidiano, a memória que a mim toca, os sentidos, sentimentos, emoções. Sou provocada a viver o cotidiano como lugar de encontro, de receptividade, de abertura, de travessia. Provocada, enfim, a compartilhar experiências vividas e tecidas neste lugar, sem a pretensão de “tudo” lembrar, de “tudo” narrar, de modo linear, predefinido em sequência obrigatória de acontecimentos.

As memórias aqui narradas são, sim, escolhidas, mediadas pelo que vivi, misturadas pelo dito e o não dito, pelo que vai para o brilho das lembranças e pelo que fica à sombra vigilante, à espreita. Pela surpresa da descoberta, pelo medo do porvir em sentimentos, do que não é agradável, do que dói, do que ainda está aberto em feridas, da emoção que aflora, pelo que essas lembranças possibilitam da autoria de si, do *dizer de si* (SOUZA, 2006).

Compreendo as memórias como uma *colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém formam um todo coerente depois de reunidos* (ALVES, 2007). Retalhos de lembranças que aqui são compartilhados, tecidos, tramados, em reciprocidade com outros e outras que me habitam. Como dizem os respeitosos anciãos africanos: habitam nessas lembranças (des)conhecidos ancestrais de nossas memórias.

Memórias das quais tento me apropriar, aproximar; elas me provocam a refletir, são minhas e ao mesmo tempo são nossas. Por isso memória individual e, por isso também, coletiva.

Sendo a memória compreendida como colcha de retalhos, coloco-me à escolha de seus fragmentos, dos seus inacabamentos, de seus possíveis. No movimento de aprender/reaprender, a(s) memória(s) em mim se inscrevem, pois fazem parte do meu pensar-fazer. Abrem possibilidades de diálogo, reflexão sobre a professora alfabetizadora que sou, o que potencializa a coragem de assumir-me como professora pesquisadora.

Desta maneira, crendo ser possível fazer das memórias saberes, me coloco no desafio de praticar (re)leituras. Rer a memória como um exercício de descobrir outras possibilidades de conhecer-me, indagar-me. Releituras aqui apresentadas como retalhos. Retalhos da minha família, de minha infância, da docência.

2.1. Recordar é tornar a passar pelo coração: primeiro retalho, minha mãe

*A vida não é a que a gente viveu,
e sim a que a gente recorda,
e como recorda para contá-la.*
Gabriel Garcia Marques

Desse tecido memorialista, não puxo um fio; puxo um retalho da minha origem familiar. Começo por minha mãe: Joana de Souza Santos... nascida no interior do estado da Bahia, em uma localidade chamada Mundo Novo. Quando adolescente, entre os 12 ou 13 anos, foi encaminhada para morar em uma casa de família e lá ser “criada”⁶.

(...) O quintal da casa deles (os patrões da Bahia) parecia um pomar, tinham muitas árvores que davam frutas: mangueiras, goiabeiras, jabuticabeiras, bananeiras. Eu prestava atenção na floração da mangueira, sabia quando ia dar muita ou pouca manga. Quando chegava a época em que estavam maduras, ouvia durante a noite as mangas caírem. Eu acordava bem cedinho. Quando todos ainda dormiam, sem fazer barulho, ia para o quintal pegar manga. Era manga coração de boi. Eu escolhia a melhor e escondia para comê-la sossegada, escondida, pois a dona da casa não deixava comer as mangas boas, que ela mandava retirar do pé. Só podíamos comer as mangas mais “maduras”, quase podres, pois as boas ela dizia que eram para as visitas... (In memorian: Joana de Souza Santos, em

⁶ Essa palavra possibilita um trocadilho que vai depender do ponto de visto de quem o compreende. Segundo o minidicionário Caldas Aulete, há três definições para a palavra **criado(a)**: 1- que se criou. 2- Que se alimentou e educou; crescido, adulto (filhos criados). 3- pessoa que presta serviços domésticos; empregada(o) doméstica(o).

conversa).

Era uma família aristocrata, tradicional da localidade. Os pais de Joana, meus avós, conheciam essa família, por quem tinham muito respeito. Meus tios tomaram, como ela mesma falava, *outros rumos* em suas vidas e, assim, se separaram ainda jovens.

No final da década de 1950, a família com a qual minha mãe morava resolveu sair do interior da Bahia e mudar-se para uma cidade grande. Escolheram o Rio de Janeiro. Ela, que nunca havia imaginado sair do interior, da roça onde nascera para morar em outro lugar mais distante, perderia os últimos vínculos com a terra, com a vida interiorana, com sua família de origem. Mesmo com medo, se nutriu de esperança... Uma mudança de vida, quem sabe? A esperança de conhecer uma escola (seu sonho)...

Minha mãe não havia, até aquele momento, frequentado uma escola. Seu maior desejo era aprender o *abecedário*, como ela dizia. Todos os filhos dos donos da casa frequentaram escolas, se formaram, mas o que lhe fora reservado não passava do trabalho doméstico, o qual minha mãe, durante anos, desempenhou. Além do trabalho, uma cama para dormir e a alimentação. Ficar doente? Não era costume da família procurar médico, muito menos para agregados. Joana, minha mãe, aprendeu a se medicar com as ervas do interior e com as mandingas, herança de minha avó, uma negra matreira.

Assim que chegou ao Rio de Janeiro, foi morar em Vila Isabel, um bairro bucólico, tranquilo, mas muito distante da vida no interior. Foi por meio do uso das histórias de ocasião que ela mantinha o brilho das lembranças de sua origem. Ao narrá-las, acalentava as lembranças e o sentimento de não poder voltar à sua terra natal, onde seus pés ficavam em contato com a terra. Da roça, lembrava das casas com quintal e pomar, das frutas frescas, da chuva, da terra molhada, da seca, da casa de pau a pique, da brincadeira com bonecas feitas de barro e palha, da água de poço, da praça com bancos, da lira, do carnaval de rua, do clube dos ricos e da praça para os pobres, do velório em casa, de beber o morto, da reza para quebranto, dos chás, dos banhos com ervas, do “preto veio catimbozeiro”, das histórias de assombração, das espadas de São João, das pessoas conhecidas somente por apelidos, das datas de nascimento inventadas. Um pouco das histórias guardadas na memória e contadas *de cor – de coração*.

Em Vila Isabel, no Rio de Janeiro, a casa era pequena, sem quintal, fazia muito

calor e sentia uma enorme saudade. Anos mais tarde, o inesperado aconteceu! Joana conheceu um rapaz. Aluízio era o seu nome. Um campista, de família grande, muitos amigos, estudado e de profissão: era encadernador. Foram apresentados através de amigos do local onde ela morava. Suas primeiras impressões em relação ao rapaz não foram animadoras. Dizia ela que *ele não era bonito não! Era preto demais! Mas tinha aparência de pessoa tratada, dentes limpos e falava bem; era estudado!*

Logo começaram a namorar. Ela via naquele encontro a esperança de mudar de vida. Depois de um ano de namoro, meus pais, Joana e Aluízio, casaram-se na Basílica de Nossa Senhora de Lourdes, em Vila Isabel, em 1968.

Com situação financeira apertada e difícil inicialmente, foram morar em um barraco muito humilde, feito de madeira no bairro da Praça Seca, em Jacarepaguá. Com o casamento, minha mãe passou a ser dona de sua casa. Estava feliz como há muito tempo não se sentia. No entanto, não abandonara a família que acompanhou por muitos anos; sempre os visitava. Meu pai foi um marido calmo, atencioso e exigente quanto aos direitos de minha mãe. Não se conformava: tecia uma crítica mordaz por ela ainda visitar a família que a oprimiu e a privou das mínimas coisas, como o estudo, por exemplo.

No dia 07 de outubro de 1969, eu nasci. Primeira e única filha do casal. Fui uma criança desejada, esperada. Mais um sonho para uma mulher que não tinha tantas expectativas de vida fora da casa da família onde trabalhava. Fui uma criança cercada de muito carinho, acolhimento, amor. Nem minha mãe sabia explicar. Meu pai, um homem feliz com a minha chegada. Até que...

Ao acordar na manhã de domingo, no dia 02 de janeiro de 1975, percebo minha madrinha chorar sem parar. Sem saber o porquê, senti um ambiente diferente, pesado. Assustada com o choro dela, perguntava por minha mãe, mas ela não me respondia. Até que alguém (não me recordo quem foi a pessoa) chegou a minha casa e disse-me que *meu pai foi para o céu. Papai do céu chamou ele.*

Eu não compreendia... era uma confusão... meu pai foi para o céu fazer o quê? Por que papai do céu o chamou? Era tudo muito reticente. Eu não compreendia a tristeza das pessoas. Eu não compreendia a situação da morte.

Durante a madrugada do dia 02 de janeiro, meu pai passara mal, com uma forte dor de cabeça, dor essa que veio a provocar seu falecimento a caminho do hospital. Um Acidente Vascular Cerebral ceifou sua vida, que nos deixou com apenas 39 anos de idade. Não vi minha mãe chorar a morte dele. Não deixou que eu sofresse com essa

ideia; protegeu-me.

Não me lembro de como resolvi a ausência do meu pai. Minha mãe tentou preencher os espaços deixados por ele na minha vida, sem discutir a sua ausência. Meu pai, meses antes de falecer, havia comprado um imóvel (um apartamento) que, com o seu falecimento, passou a ser nosso único bem. Nossa situação financeira, de estável, declinou a passos rápidos. Minha mãe precisou voltar a trabalhar, mas sempre dizia: *de jeito nenhum deixo Ana Paula com ninguém, nem na casa dos outros; vai comigo pra todo lugar!*

Da faxina à lavagem de roupas em casas de família. Passadeira, cozinheira, copeira, diarista, cuidadora de idosos, acompanhante. Foram muitos os trabalhos que minha mãe desempenhou para que nada faltasse em nossa casa. Eu a acompanhava para todos os lugares, fosse de dia ou de noite. Não nos separávamos. Às vezes andávamos longas distâncias, porque, quase sempre, o dinheiro da passagem era contado e não dava para pagar mais de um ônibus. Minha mãe passou a viver para mim...

Essa experiência me ajuda a olhar para as crianças das classes populares de outro lugar, do lugar de quem viveu na pele a ausência, a falta de recursos, a pobreza. E me ajuda, também, a compreender esses sujeitos em sua singularidade: a inventividade para enfrentar os desafios vividos, a força criadora diante da vida, o esforço, o desejo de conquista de uma vida outra, na e pela busca de um futuro outro.

2.2. Pedacinho de vida: segundo retalho, Jardim de Infância, espaço do viver

*Cada vez pela primeira vez,
o mundo não é o que pensamos.
Nossa “história” está inacabada.
A experiência está aberta.
Nessa mesma medida somos
seres de linguagem, de história,
de experiência. E de infância.
Walter Omar Kohan*

A história vivida com minha mãe se tornou um leme para minha vida. Ao navegar pelas memórias, sua companhia constante alimenta meu *sentirviver*, trajetória na qual, junto com ela, em seu sangue-mulher, fui gerada.

Na escrita dos retalhos, a experiência vivida no Jardim de Infância, um “pedacinho” de minha vida que, guardado na memória, ajuda-me a olhar para aquele

tempo como um momento marcante recheado de felicidade, uma felicidade-criança: solta, curiosa, despreocupada, brincante, falante... sendo assim, esse pedacinho do tempo em mim presente, se abre à escrita.

A escola Municipal Pio X⁷, localizada no bairro do Tanque, em Jacarepaguá, foi a minha primeira escola. Ingressei aos cinco anos de idade na Educação Infantil. Um espaço no qual logo me senti à vontade, espaço da infância, do viver... Posso dizer que esse foi o ambiente onde pude ter mais contato com crianças da minha idade, fora de casa.

Na escola, os meus amigos eram “de verdade”. Passávamos a tarde em um ambiente tranquilo, de muita brincadeira, com uma professora calma, a qual nos atendia com muito carinho. Seu nome era Marilene. Ainda lembro do cheiro de alfazema da minha roupa ao sair de casa, do cheiro da sala de aula, das músicas que cantávamos... Uma delas me trazia especial acalanto quando cantávamos:

*Sapo jururu, na beira do rio
Quando o sapo pula maninha
É porque tem frio
A mulher do sapo, deve estar lá dentro
Fazendo rendinha maninha
Para o casamento*

A música Sapo Jururu⁸ ainda me traz vivas e doces recordações de um tempo perene, gostoso de ser lembrado, carregado de sentido, permeado de emoções. Essa música traz especialmente o sabor, o cheiro, a lembrança do Jardim de Infância⁹, como era chamado à época. Todos os dias cantávamos essa música ao entrarmos no espaço do salão¹⁰. Era muito divertido!

⁷ A Escola Municipal Pio X foi fundada em 15 de agosto de 1954. Ela recebe esse nome em homenagem ao Papa Pio X, que fora canonizado em maio daquele ano. Começou atendendo somente ao Ensino Fundamental I – antigo primário. Em 1975, a escola passa a atender da Educação Infantil até o Ensino Fundamental II.

⁸ A música Sapo Jururu faz parte do acervo da cultura popular de cantigas de roda, sem autoria reconhecida.

⁹ A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 29, regulamenta a Educação Infantil nas seguintes nomenclaturas referente à Educação Infantil brasileira. Estão incluídas instituições nominadas de creches (o que engloba creches ou entidades equivalentes) e pré-escolas (o que engloba os jardins de infância, escola maternal, educação pré-escolar ou pré-primária). Elas se diferenciam, na lei atual, apenas pela faixa etária das crianças. Para mais informações pesquisar o site: <http://www.mec.gov.br/>

¹⁰ Não havia nesta escola uma sala para a Jardim de Infância. A sala foi improvisada em um espaço no palco (era um grande palco) no auditório, chamado de coxia. Era por isso uma grande sala ambientada e fechada com uma cerquinha de madeira, delimitando o espaço da Educação Infantil e do palco voltado para a plateia. O espaço do Jardim de Infância não inutilizava o uso do palco.

Quando penso no Jardim de Infância, nesse momento da minha vida, tenho a sensação de me teletransportar para esse tempo; a sensação de estar lá, ouvindo os sons, sentindo o cheirinho da pasta de dente, do sabão para lavar as mãos, do encontro com os amigos e amigas da turma, do trenzinho de despedida. Lembro-me claramente de cada cantinho da sala de aula, uma aproximação com as *minimezas* que a *memória de ocasião* me traz ao presente.

Ainda consigo sentir/lembrar da ambiência acolhedora que envolvia o espaço do Jardim de Infância. As brincadeiras, a professora contando histórias, as músicas que antecipavam cada atividade. A casinha de boneca, feita de madeira com uma cerquinha, parecia ser sob medida para minhas brincadeiras. Desse tempo ainda guardo o uniforme e a bolsinha com meu nome.

Essas memórias do Jardim de Infância me trazem a escola e as experiências vividas nesse tempo como um (re)posso em minha infância. Um *espaçotempo* onde pude vivenciar a infância em um outro ambiente, com outras pessoas, fazer novos amigos, exercitar a imaginação. Ambiente que ajudou a aquecer as *peraltagens* nascidas a cada situação enfrentada, as quais, mais tarde, se tornariam ou seriam vistas/compreendidas pelos adultos como *despropósitos*. *Aprendi a usar as palavras*, como diz Manoel de Barros (2010), na escola, em casa, na vida. Aprendi a hospedar (também) no corpo a imaginação.

Em casa, as bonecas eram minhas maiores companheiras. Não tive irmãos. Meus brinquedos, simples, eram meus tesouros. Naquele mundo infantil era como se eu *criasse peixes no bolso*. Minha imaginação criava um mundo cuja beleza só os meus olhos de criança eram capazes de enxergar. Passava horas a fio brincando comigo mesma, sendo autora de histórias imaginárias, contos, seres fantásticos. Linguagens e formas de ver o mundo que fugiam ao controle do considerado certo/errado, do que o outro (adulto) quer que a criança seja, faça, aja, rompendo com a ideia da ligação linear entre a esfera adulta e a forma infantil de ver e compreender o mundo.

Minha mãe, cada vez mais preocupada, olhava minhas brincadeiras com muita desconfiança, pois não conseguia perceber a imaginação e a poesia no fazer brincante. Para ela, eram absurdos que, aos seus olhos desconfiados, sinalizavam ter uma filha com problemas de cabeça, já que eu passava a maior parte do tempo falando sozinha. O que ela não conseguia perceber é que a imaginação me transportava para o mundo do faz de conta, onde a ficção e a realidade se entreteciam na configuração de criança.

Ainda nos desafia a ideia de que a criança, com suas vivências, possa nos

ensinar e ser capaz de abalar nossas certezas, tomando como partida suas falas e seus pontos de vista, que possa compartilhar e ampliar sua palavra, sendo legitimamente ouvida e compreendida. Hoje, percebo que nós, adultos, precisamos nos desafiar a uma inversão de percepção e tentar compreender como as crianças veem, ouvem, sentem e falam, a partir de seus pontos de vista, do que vivem no mundo, em seus cotidianos, na relação que tecem com o(s) outro(s).

No entanto, o olhar desconfiado de minha mãe para minhas brincadeiras indica pistas para pensarmos o quão fortes são as influências culturais que nos habitam, endurecendo e direcionando o pensar para uma possível doença, um problema, uma suposta anormalidade, a qual, muitas vezes, nos impede de pensar a criança como criança. Por isso, de forma geral, não damos espaço para que faça parte do nosso pensar o brincar, ou assumir a criança como sujeito de desejos, curiosidades, respostas, perguntas, lógicas diferenciadas, com rotas não previstas, não determinadas.

Nós adultos estamos (quase sempre) na defensiva em relação à criança, estamos na maioria das vezes prontos a nos defendermos daquilo que nos é estranho, do que nos provoca, nos desestabiliza. Compreendendo a infância como um *ainda-não-ser* (BARENCO, 2009), mesmo sendo uma maneira de pensar, estamos (ainda) muito presos a essa crença, a esse lugar da falta, do vazio, da normalidade/anormalidade, da certeza de uma rota, de um percurso linear, previsto, prescrito a ser percorrido, a ser preenchido. E quem segue por outros atalhos, se desvia? E a criança que nos olha e nos desafia?

Insisto no olhar desconfiado de minha mãe. Isso para mim é emblemático, pois faz emergir a reflexão de que já pensei assim também em relação às crianças com as quais trabalho. Envolvida nessa cultura hegemônica colonialista, a qual induz a falar *sobre* o outro, *sobre* a criança, e a pensá-la como um *ainda-não-ser*, um *vazio* a ser preenchido, admito partilhar, por vezes, desse pensamento hegemônico que humildemente confesso co-existir em mim enquanto sujeito. Todavia, também busco criticá-lo por não concordar com esse modo de perceber, pensar e estar com o outro. Nesse sentido, Marisol Barenco de Mello (2009) novamente me provoca a pensar: Como vemos as crianças?

Preocupada e achando que tinha uma filha com algum problema, minha mãe tentava desvirtuar minha atenção durante as brincadeiras, me chamando para cantar com ela músicas de Clara Nunes, Roberto Ribeiro, cantigas de roda. No entanto, eu nunca estava sozinha, meus amigos (imaginários e por mim nomeados) me acompanhavam na

cantoria. Era um momento gostoso com minha mãe, porque eu cantava, dançava e ela batia nas panelas!

Mas, nem assim minha falação cessava. Eu falava praticamente o tempo todo com os meus amigos imaginários. Eram dois: Keije e Dadau. Eles me acompanhavam em todas as brincadeiras e era com eles que eu travava verdadeiras odisséias imaginárias. Às vezes brigávamos. Eu chorava, ficava triste; ficávamos de bem, brincávamos de família, de escola, de vida.

Concordo com Angela Meyer Borba (2009, p. 116) ao abordar a brincadeira como prática potencializadora da criatividade, fortalecimento de ideias, opiniões, provocadora de inquietações, pois as crianças *frequentemente desafiam as normas, mesmo quando brincam de ser adultos, inventando-lhes novos papéis, criando novas regras. Ao contrário de reproduzir a lógica corrente, ultrapassam-na, invertem-na*, criam outras possibilidades interpretativas dentro de suas lógicas infantis, escapando do controle e do limite que o adulto pensa ter sobre a imaginação das crianças.

Entretanto, compreendo as preocupações de minha mãe com relação ao meu comportamento. Um de seus muitos medos era que eu brincasse desse modo na escola. O que ela não compreendia é que a brincadeira não é cópia da realidade, mas um espaço de criatividade, produção de conhecimentos, reflexão, reinvenção, conexão com a vida, fortalecimento de relações afetivas sob os olhos de criança...

Fui uma criança cercada de cuidados, mimos e carinho. Minha mãe projetou em mim, após o falecimento do meu pai, todo o seu desejo de mãe protetora e zelosa, enfrentando, com coragem, o medo e a responsabilidade de criar uma filha sozinha.

2.3. Letras-garrancho: terceiro retalho, no desenho sinuoso do lápis no caderno, como me alfabetizei

*As palavras eram livres de gramáticas e
podiam ficar em qualquer posição.
Por forma que o menino podia inaugurar.
Podia dar às pedras costumes de flor.
Podia dar ao canto formato de sol.
E, se quisesse caber em uma abelha, era
só abrir a palavra abelha e entrar dentro dela.*
Manoel de Barros

O Jardim de Infância foi como um repouso em minha meninice, um tempo em que *as palavras eram livres de gramáticas*, como diz a epígrafe. Tempo esse em que eu

podia dar ao canto o formato de sol, o formato que eu, criança, criativa, imaginativa, quisesse dar.

Achando que esse tempo não iria acabar, qual não foi minha surpresa no ano seguinte! O tempo no Jardim de Infância havia se encerrado. Estava iniciando a primeira série, hoje segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eu não compreendia o porquê de sair do Jardim de Infância, não entendia a abrupta mudança - uma ruptura no tempo e no espaço.

Hoje essas lembranças me fazem refletir como essa ruptura foi por mim sentida, convidando-me a pensar, como professora alfabetizadora, a alfabetização de outro lugar. Tais lembranças me fazem refletir sobre o que venho aprendendo com as leituras de Humberto Maturana (2002), principalmente quando insiste em nos desafiar a pensar no *outro como legítimo outro*, e, porque não, na criança como legítimo outro de mim mesma! E penso que cabe perguntar: quem é esse outro criança?

Ainda é pouco considerada a voz e os sentimentos que as crianças expressam em suas falas, nas relações que tecem com os outros. Dedicar-se pouca atenção aos seus sentimentos, como se saudade, amizade, descontentamento, simpatia ou antipatia fossem sensações pertencentes apenas aos adultos. De um modo geral, a criança ainda é vista como um ser *infante* (ABRAMOWICZ, 2011), percebida pelo adulto como alguém com ausência de fala, desapropriada de sua voz, desprovida de sentimentos, diminuída em sua legitimidade.

Dessa maneira, aprender a lidar com tempos e lógicas do aprender das crianças é ainda um desafio que exige legitimar suas falas, ouvir e aprender com elas. Walter Kohan nos convida à ampliação do diálogo com a criança e à abertura às experiências, aos acontecimentos, ao devir. Para isso, é preciso:

Instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo. Quem sabe, um tal encontro entre uma criança, ou ainda entre uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar aquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer espaços de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história. (2004, p. 66).

Naquele tempo, no qual vivi a mudança do Jardim de Infância para a alfabetização, não houve preocupação por parte das professoras em nos mostrar as salas de aula, o refeitório e as demais dependências da escola. Embora fosse a mesma

instituição, para mim, a sensação era de estar em uma nova escola.

Aquele momento, o término do período da Educação Infantil e a entrada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, foi muito sofrido para mim. Não apenas em relação à mudança de espaço, mas também pela não importância dada aos meus interesses, desejos, sentimentos e, sobretudo, em ter minha voz embaçada.

Esse modo de pensar foi se ampliando aos poucos. Refletir sobre esse processo me possibilitou compreender e reconhecê-lo como parte de mim, no diálogo e interlocução com o(s) outro(s), no recuo e no avanço de mim mesma. No movimento de ir me tornando professora/alfabetizadora/pesquisadora, fui aprendendo a olhar para o meu próprio processo formativo. Um processo instigante, doloroso, desafiador, o qual vem me provocando a abandonar certezas e crenças. Como enfatiza Bernardina Leal (2004, p. 25), seria como *buscar a infância em nós mesmos a fim de que possamos aprender de novo, esquecer o que já sabemos e permitirmo-nos voltar a aprender como já o fizemos um dia...*

A primeira série¹¹, turma destinada naquele momento à alfabetização, em nada lembrava o tempo do Jardim de Infância. As salas do primário localizavam-se no segundo andar do prédio, afastadas alguns metros do Jardim de Infância e dos sons que de lá tilintavam. Se afastavam também do parquinho, da sala de lanche, das histórias, das músicas, dos cheiros... As mudanças iam do tipo de uniforme ao material a ser usado. Livros, cadernos encapados, plástico para forrar mesa, estojo com lápis, borracha e apontador faziam parte da parafernália a qual passei a carregar. Mesas e cadeiras enfileiradas e separadas marcavam a decoração gélida da sala de aula. Levei um susto! Fiquei com medo! Cheguei a pensar: é essa uma outra escola?

Agora, precisávamos andar enfileirados, sentar em lugares marcados pela professora. Além disso, não podíamos falar, conversar, brincar (a não ser na hora do recreio), gargalhar nem chorar. Aliás, diante de tal situação, esta era a minha vontade em sala de aula: chorar.

Vivenciei uma prática escolar que negava a diferença, invisibilizava a singularidade e priorizava a homogeneização. Por esse motivo, entendo com Pagni (2004) que a escola, para mim, foi:

¹¹ Até o ano de 1971, o ensino obrigatório e gratuito era de apenas quatro anos - o então chamado curso primário. Após o ano de 1971, passou a ser de oito anos e, em 2010, a obrigatoriedade passou a ser de nove, com a decisão de iniciar o Ensino Fundamental aos 6 anos de idade.

Regida pelo medo constante do erro e da desaprovação e pela culpa suscitadas nas crianças de não ter feito o suficiente, a instituição escolar auxilia a apertar os nós das amarras do pensamento, tornando cativa a razão, enredada no regime de terror que se abate sobre ela e a má consciência que esse regime suscita, mesmo antes de entrarem na escola. (p. 33).

Pedro Angelo Pagni descreve, com detalhes, parte do que eu sentia em relação à escola, na primeira série. Todos os dias eu saía de casa e, a caminho da escola, ia chorando. O sentimento era de estar indo para um lugar horrível, o qual não poderia ser evitado. Os vizinhos já sabiam quando eu estava saindo de casa para a escola. Minhas queixas enterneciam as pessoas mais chegadas, que tentavam em vão me consolar. A escola passou a ser o lugar onde eu não queria estar. Um local de aprisionamento. Desfiava um rosário de lamúrias e reclamações em relação ao que percebia/sentia na história que começava, às avessas, ter com a escola. Eu a achava tediosa, demonstrava medo da professora, não sabia fazer as atividades. Desejava ficar em casa, com meus amigos.

Esse tempo foi difícil! Minha mãe não sabia o que fazer para me agradar. Tentava carinhosamente amenizar meu sofrimento, comprando merendas saborosas para a hora do recreio.

A saudade do Jardim de Infância era muito forte. Desejosa por retornar aos momentos de alegria na escola, nutria esperança desse tempo ainda voltar. Eu vivia em sobressaltos, assustada diante das novidades com as quais me deparava na primeira série. Mediante essa situação, o estranhamento era inevitável, não somente pela mudança do espaço, das práticas, da professora... mas, sobretudo, pela forma como aquele novo lugar para mim se apresentava.

Não aproveitei-me da pesquisa e do tempo presente para fazer críticas ao passado e à escola na qual estudei como um tempo ruim. Apesar dos percalços vividos durante o processo de alfabetização, foi na escola municipal Pio X, à época exemplo de escola modelo, que estudei por muitos anos. Um escola que tinha como marca o ensino “forte”, tradicional, pensado e praticado como um sistema eficaz.

Todavia, pensando com os olhos e sentidos de hoje, do meu ponto de vista, a sala de aula precisa, sim, ser atrativa e ser pensada como espaço de apropriação da linguagem escrita, de múltiplas interações que possibilitem às crianças construir conhecimentos. Precisa, ainda, ser concebida como um ambiente provedor de curiosidades, desejos, interesses, ideias, prazeres, descobertas, falas; provocativo de

saberes e ainda não saberes em diálogo. Um ambiente formador, informador e transformador.

Urge, portanto, pensar a sala de aula como espaço de uma alfabetização que reconheça a criança como sujeito de conhecimento, onde a *diferença (e não a igualdade) seja constitutiva desse processo* (SAMPAIO; VENANCIO, 2014), onde culturas se abram ao diálogo, onde vidas sejam modificadas na relação de si com os outros. Uma alfabetização que não aprisione, negue, hierarquize, classifique e homogeneíze saberes e conhecimentos, como nos mostra o relato abaixo, acerca do modo como fui alfabetizada:

Ao contrário da Educação Infantil, na primeira série não nos era permitido brincar, conversar, ouvir músicas, cantar, ouvir histórias, pintar, desenhar... Um vazio! Meus primeiros anos de alfabetização foram envolvidos por cartilhas, cobrir tracejados com retas, curvas, escalas, letras, números. Repetições de sílabas; cópias, reproduções em cadernos de caligrafia, entre outros tipos de atividades que nos eram passados. (Texto produzido no processo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas vivida pelo GEPPAN¹². VENANCIO, 2013¹³).

No tempo e na escola na qual fui alfabetizada, as crianças **não** podiam falar o que pensavam! **Não** podiam escrever como falavam! **Não** podiam escrever o que falavam! Provocada por Ana Luiza Smolka (2008), me coloco em face ao que torna essas provocações atuais e faço os questionamentos: e, hoje, podem as crianças escrever como falam? Podem falar o que pensam? Podem escrever o que falam?

As professoras diziam para mim que o meu caso estava perdido, que eu era desatenta, desinteressada, uma aluna que não queria nada, que não aprendia, tinha muitas dificuldades. Eu tinha medo de dizer as coisas que pensava, como pensava, do jeito que pensava. Tinha medo de responder errado, de fazer as

¹² GEPPAN/UNIRIO – Grupo de Estudos e Pesquisas das/os Professoras(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es). Foi criado em 02 de agosto de 2008, por demanda de um grupo de professoras alfabetizadoras que participavam, há um ano, dos encontros do FALE (Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita). Ao terminar um curso de pós (*Alfabetização das crianças das classes populares*, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Regina Leire Garcia), na UFF, estas professoras manifestaram o desejo de continuar estudando, lendo, discutindo e escrevendo sobre a própria prática, juntas, no sentido de viver processos formativos compartilhados. Atualmente, o GEPPAN faz parte da *Rede de Formação Docente: Narrativas & Experiências* (Rede Formad), criada em 2010. Para mais informações sobre a rede e os diferentes coletivos e grupos que a compõem, acessar o site <<https://sites.google.com/site/redeformad>>

¹³ Texto produzido no bojo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DENEPE) processo formativo vivido por um grupo de pesquisa ao qual estou vinculada – Grupo de Estudo e Pesquisa de Professoras(es) Alfabetizadora(es) Narradoras(es) (GEPPAN/ UNIRIO). Neste processo, pensamos e produzimos textos narrativos relativos a três perguntas: i) “Como me alfabetizei?”; ii) “Como aprendi a alfabetizar?” e iii) “Como alfabetizo hoje?”. Os trechos que aparecem ao longo deste capítulo se referem à 1^a pergunta.

atividades incorretas, de dizer o que a professora não gostaria de ouvir. Minha estratégia era sempre responder junto com todos, às vezes nem sabia o que estava respondendo, mas assim não corria risco. Acabei aprendendo que o melhor era não ser eu mesma e sim repetir a palavra dos outros, pois já não aguentava mais sofrer, parecia que nada dava certo, que eu não aprendia. Me sentia culpada por não aprender como os outros, no mesmo tempo, do mesmo modo. Queria aprender, estava atenta às aulas e acreditava que era capaz de aprender, que eu sabia que sabia. Mas, na escola, o tempo de ensinar andava em descompasso com o meu tempo de aprender, não tardou a chegar o fracasso, a reprovação. Mesmo alfabetizada fui reprovada na 2ª série (3º ano dos anos iniciais). (Texto produzido no processo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas vivida pelo GEPPAN. VENANCIO, 2013).

Talvez seja esse o recorte de memória que mais me emocione ao lembrar aquele tempo. Olhando com mais atenção para ele, me pergunto: o que significa dizer que a criança é um caso perdido? O que significa ser uma estudante desatenta? Desinteressada? Em relação a quê? Por quê? Cabe ainda perguntar o que entendemos ser dificuldades... De quem? De quê? É preciso criar coragem para se perguntar! Sendo assim, ao refletir sobre o meu processo de alfabetização, o que diz Ana Luiza Smolka confirma o por mim vivido:

A alfabetização, na escola, contrasta violentamente com as condições de leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais fora da escola. A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do *status quo*. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação, à elaboração do conhecimento crítico. A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a “ilusão da autonomia” (autônomo é aquele que entende o que a professora diz: aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que “não precisa perguntar”; é aquele que “não precisa dos outros”. Revela-se o mito da auto-suficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os “fracos e incompetentes”). (2008, p. 49-50).

Quando criança, repetia para mim mesma, como uma forma de me sentir viva na escola, que *eu sabia que sabia*. Mas, quem tinha olhos para ver o esforço que fazia para aprender? Quem se aproximou e perguntou sobre o que eu sabia e ainda não sabia? Carmen Sanches Sampaio (2008) me ajuda a compreender essa situação ao dizer:

O que a professora diz ou não é um dos elementos determinantes para o avanço da criança. O que fala e como fala anuncia e denuncia sua crença na capacidade ou incapacidade de aprendizado do aluno. Ao

deixar de acreditar na potencialidade da criança, a professora deixa de alimentá-la com uma *nourriture affective* (nutriente afetivo), capaz de lhe dar segurança para que se desenvolva e aprenda. (p. 42).

Lembro-me que para algumas coisas fui criando *táticas* (CERTEAU, 2009), quem sabe para driblar o sofrimento e, ao mesmo tempo, conseguir a credibilidade do olhar da professora, naquele momento tão importante, para mim. Uma dessas táticas foi repetir a palavra dos outros. Por vezes, eu não sabia nem o que estava respondendo, mas assim me sentia menos vulnerável.

Olhando mais de perto para o modo como fui ziguezagueando na alfabetização, penso nos ziguezagueares das crianças como formas produtivas e possíveis de se alfabetizarem. Apesar da professora e do modo como ensina, as crianças vão criando seus nutrientes afetivos, vão sendo autoras de suas próprias táticas de aprendizagens, por vezes não reconhecidas e valorizadas. Mas, através dessas táticas, as crianças vão se potencializando frente à criação de caminhos outros. Por isso eu afirmava que *sabia*. Esse era o meu nutriente afetivo.

Cada criança, assim como eu, tem a possibilidade de criar e dar sentido ao próprio caminho para aprender. Ouso dizer que, pelo modo como fomos formados, tendo como base uma formação estruturalista, hegemônica e linear, pouco vemos e compreendemos os diferentes caminhos, escolhas, possibilidades que a criança cria na tentativa de dar sentido ao que aprende. Na maioria das vezes, o modo como a criança expressa seus saberes frustra e extrapola expectativas, além de práticas que predeterminam resultados forjados em modelos onde *todos* farão do mesmo jeito, do mesmo modo e chegarão ao mesmo “produto” ao mesmo tempo.

Assim, torna-se um desafio aprender a lidar com tempos e lógicas do aprender das crianças e nossos próprios e é desafiante, também, ir interrogando, nesse processo de aprendizagem, modos aprendidos e ensinados de compreender o processo alfabetizador referendados por uma concepção linear, hierárquica e reguladora de aprendizagem que nega a diferença.

Compartilho com Carmen Sanches (2008) sua preocupação ao dizer que a *diferença, no cotidiano escolar, é apreendida como o que foge à norma, como deficiência, como desvio, como falta, como impossibilidade* (p. 44). Percebo que esse modo de pensar pouco mudou. Coloco-me no desafio de olhar para as lembranças e me inscrever nessa preocupação.

No modo como fui alfabetizada, a diferença foi traduzida, nesse processo de

aprender, como o lugar da falta, da deficiência, de dificuldade. Fui vista como uma criança que foge à norma, pois não correspondia ao modelo de aluna idealizado pela escola. Hoje, como professora alfabetizadora que sou, venho sendo ajudada a desnaturalizar essa compreensão da diferença. Desafio-me a compreendê-la, no processo de *aprendizagem ensino*, como potência, força, busca, escolha, como escuta. Sobre isso, nos alerta Ana Luiza Smolka (2003):

A tensão se evidencia quando percebemos que, mesmo no contexto da indústria cultural, com toda a “produção” para as crianças; e mesmo na escola, com toda restrição e normatização, a escrita inicial é indicativa de muitas diferenças, abre espaço para muitas leituras, aponta possibilidades de muitas mudanças. Por isso, sobretudo no contexto escolar, produz constrangimentos. Desestabiliza. Questiona. Revela pressuposições e preconceitos na medida em que revela também (e documenta) a variedade nos modos de dizer. Variedades essas que, precisamente, des-cobre e manifesta os espaços de elaboração e os movimentos de transformação do discurso social. (p. 80).

A autora nos oportuniza pensar processos de *aprender ensinar* que trafeguem na contramão de uma alfabetização sem sentido, que, por assim dizer, acabam por fazer desaparecer ou até nem nascer o desejo de conhecer, de descobrir, de ser leitor e escritor.

Na escola, meu corpo sinalizava que algo estranho acontecia comigo:

Eu acabava com os lápis, lascando-os nos dentes de tanto nervoso. A borracha que ficava em uma de suas extremidades logo se estragava, pois eu apagava, (re)copiava as atividades e lascava os lápis, como um movimento que inspirava tensão. Em meio a isso, as lágrimas que desciam silenciosas em meu rosto molhavam as páginas do caderno. Esse ficava com suas folhas sujas, devido às incessantes tentativas de copiar com a letra (cursiva) como as da professora dispostas no quadro. De tanto apagar o copiado, as folhas do caderno criavam dobras (orelhas) e algumas páginas, cansadas da labuta do escreve-apaga, acabavam úmidas, acompanhadas de buracos provocadas pelo choro. O esforço e as tentativas eram insuficientes. O meu tempo de escrita não cabia no tempo da aula. Não obstante, ficava por último na execução das atividades, quando por vezes inconclusas ficavam. As letras se embolavam no desenho sinuoso do lápis no caderno. A esse movimento a professora denominou de letras-garrancho. (Texto produzido no processo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas vivida pelo GEPPAN. VENANCIO, 2013).

As *letras-garrancho* não expressavam o mesmo valor das escritas “limpas”, “legíveis”, como eram exemplificadas pela professora ao comparar a minha escrita com

as escritas de outras crianças. Por conta disso, fiz inúmeras e maçantes caligrafias!

E por que a prática da escrita no caderno de caligrafia? Acreditava-se que só através do treino, da memorização e da repetição, um dos princípios da concepção mecanicista de alfabetização, fosse possível a aprendizagem. Para isso, era necessário primeiro preparar a criança para aprender a ler e a escrever. Isso significa que primeiro a criança cumpriria uma etapa: a dos exercícios de prontidão, que englobam cobrir pontilhados, retas, curvas, morros, escalas. Em paralelo aos exercícios de prontidão, está a memorização e cópia de letras, fonemas e grafemas, que, separadas das palavras, eram apresentadas obedecendo a uma ordem de gradação de dificuldade, do ponto de vista do adulto.

E hoje, esse quadro mudou? O que tem cabido aos estudantes? De forma geral, repetir, copiar e memorizar no espaço e no tempo determinado pelo adulto, aprisionado na falta de sentido, sem articulação ao uso social da leitura e da escrita. Na maioria das vezes, as propostas de escrita objetivam atender ao propósito *de fazer dever* (SAMPAIO; VENANCIO, 2014). Para, então, ser considerada “legível” e “limpa”, a escrita também não pode conter erros.

Segundo Ana Luiza Smolka, nessa concepção, as crianças são consideradas

passivas no seu aprendizado e suas primeiras tentativas de leitura e escrita não só são desprezadas como são reprimidas ou proibidas, pelo medo das crianças “aprenderem” (gravarem) errado. Nesse caso, ainda, a leitura e a escrita das crianças são sempre avaliadas em relação a um suposto modelo “correto”, “adulto”, “final” de escrita (como se isso existisse). (2003, p. 62).

Era assim como eu era vista, como sujeito passivo! O empenho na empreitada para desenhar/escrever as letras-garrancho não dimensionava o esforço por mim realizado na tentativa de escrever no modo como era exigido, isto é, com letra cursiva. Por isso, penso que vivenciei um processo alfabetizador assinalado pela passividade no aprender, pois estava aprisionada a um tipo de conhecimento marcado, também, pela proibição no escrever e pelo medo de errar.

Em casa, minha mãe sofria junto comigo, sem saber o que fazer. Via-se em *palpos de aranha*¹⁴ para me fazer escrever, nas miúdas entrelinhas do caderno de caligrafia, o alfabeto (maiúsculo/minúsculo), algumas palavras e pequenos textos. Ela não sabia ler nem escrever, fator desesperador para ambas. Inconformada com tanto

¹⁴ Expressão popular que significa achar-se em apuros, em momento difícil.

sofrimento, minha mãe decidiu, então, estudar. Abraçando uma atitude corajosa, inscreveu-se em um programa de educação oferecido pelo governo, à época, chamado de Mobral¹⁵, no horário noturno. Era um programa de alfabetização para adultos. Depois de um dia inteiro de trabalho, ela arrumava uma quentinha com o meu jantar e me levava para as aulas, pois não tinha com quem me deixar.

Era muito cansativo para nós duas, pois as aulas começavam às sete horas da noite e terminavam às dez. Minha mãe não aguentou o *rojão*¹⁶. À noite estava cansada, preocupava-se com os afazeres domésticos, se sentia culpada por me colocar naquela situação. Passou poucos meses estudando no Mobral. Aprendeu o *abecedário* - modo como denominava o alfabeto - e a assinar o nome.

Seu enorme esforço para frequentar essas aulas e para em pouco tempo aprender tantas coisas fez de seu estudo a oportunidade de se alfabetizar. Nutria a esperança de poder me ajudar nas tarefas escolares. Essa experiência de estudo de minha mãe foi, enquanto frequentou o Mobral, plena para nós duas. Para ela porque estava realizando o desejo por muitos anos acalentado: estudar e poder me ajudar nos trabalhos da escola. E, para mim, por acompanhá-la à escola.

Infelizmente, o que estudou não foi suficiente. Foi então que ela começou a perceber o porquê de meu desespero e tomou uma decisão: com os poucos recursos financeiros de que dispunha, resolveu pagar uma professora particular para me ajudar nos trabalhos da escola. Mas já era tarde, o ano estava chegando ao final. Apesar de alfabetizada, na segunda série fui reprovada.

O lugar da ausência, da falta, da deficiência foi, portanto, por mim ocupado quando reprovada. A escola em seu poder absoluto de classificar quem aprende e quem não aprende discrimina, exclui e desperdiça situações reveladoras de saberes, criatividade e as singularidades nos modos de *aprenderensinar*. Nas palavras de Paulo Freire (2010), encontro a denúncia de uma educação preocupada em fazer dos educandos depositários de uma *educação bancária* quando diz:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em

¹⁵ A lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967, no governo do Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, previa a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos através da Fundação **Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL**.

¹⁶ Rojão, apesar de ser uma palavra que nos remete a um tipo de explosivo pirotécnico, no linguajar nordestino, é uma palavra muito utilizada pelas pessoas para denominar um trabalho pesado, algo muito trabalhoso.

que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (...). Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (2010, p. 66-67).

O processo de alfabetização que vivenciei na escola, lembrança que me acompanhou durante a vida, na busca inquieta e permanente de fazer desse momento uma busca esperançosa por um outro jeito de fazer, acalenta e traz à lembrança essa experiência e a formação que nela se enreda.

Não lembro do momento em que me alfabetizei, mas afirmo que foi na e apesar da escola. Foi dentro e fora dela, com os saberes e *ainda não saberes* de minha mãe, nas brincadeiras com as bonecas, com meus amigos imaginários, com meus amigos de verdade e comigo mesma. Nesse sentido, é mais uma vez em Paulo Freire (1981) que encontro palavras para expressar tal sentimento, ao dizer que *somente a alfabetização que, fundando-se na prática social dos alfabetizandos, associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador* (p. 19).

É importante registrar que essas lembranças são inspiradoras da prática que hoje coloco em devir. O **como me alfabetizei** está como uma marca, ainda dolorida, na minha vida, na minha história, no fazer-me professora alfabetizadora.

Não à toa, a escolha pela epígrafe que principia este texto, na qual Manoel de Barros nos inspira a pensar a alfabetização como invenção, ao dizer que *as palavras eram livres de gramáticas e podiam ficar em qualquer posição*. O poeta também provoca nossa imaginação ao dizer que *se quisesse caber em uma abelha, era só abrir a palavra abelha e entrar dentro dela*. Aproveitando a metáfora da abelha, um convite ao pensar se apresenta: que tal nos abirmos ao ato criador?

2.4 Professora leiga, professora certificada: quarto retalho, escovar a história a contrapelo

A liberdade faz apostas com o futuro, embora recusando-se a esquecer o passado.
Homi Bhabha

Até aqui venho me desafiando a dar voz a algumas lembranças, narrá-las, delas

tecer rememoradas e afetivas escritas. Um exercício benjaminiano de *escovar a história a contrapelo*, articulando história de vida, memórias, formação e reflexão num fazer artesanal, uma artesanaria de si.

Aquecidas algumas memórias de infância, outras são puxadas. Enredadas umas às outras, vão dando forma à *colcha de retalhos*, vão provocando reflexões. Memórias de criança, de brincadeiras, da escola, da formação que na adolescência se colocava em ensaio de uma professora leiga.

Na adolescência, atuei como ajudante de professora em uma escola particular, onde minha mãe trabalhava como faxineira, cozinheira e auxiliar de serviços gerais. A escola funcionava da Educação Infantil (creche) até o quinto ano dos Anos Iniciais.

Após a saída do colégio, eu ia para o trabalho da minha mãe. Ao chegar lá, as professoras logo me chamavam para ajudá-las. A princípio pediam para eu levar algum documento para a secretaria, chamar uma outra professora, transmitir recados. Aos poucos, minha atuação foi ficando maior: passava mais tempo nas salas de aula, observava as professoras dando aula, ajudava nas atividades junto às crianças. Mas, meus olhos se espichavam para as turmas de alfabetização. Era a série que mais gostava e onde desejava estar.

Desempenhava os trabalhos com responsabilidade. À medida em que as solicitações das professoras aumentavam, percebia que meu trabalho estava se tornando cada vez mais importante e que gostavam de minha presença mais aproximada. Nessa escola aprendi a fazer “matriz”, um tipo de original feito em carbono para ser passado em mimeógrafo¹⁷, uma máquina a álcool, manual, de reprodução de folhas, a partir da matriz.

Eu fazia as matrizes, copiava modelos de outras atividades e, a pedido das professoras, as rodava no mimeógrafo. Quando alguma professora faltava ou precisavam de alguma ajuda, logo me solicitavam. Eu fazia matrizes, rodava as folhinhas e, por vezes, dava aula. Tudo isso acontecia com a anuência da direção da escola, embora a mesma não me pagasse pelo trabalho realizado... Naquele momento, não tinha consciência de que estava sendo, como minha mãe fora pela família em cuja casa trabalhava, explorada.

A prática foi crescendo. Todos os dias eu estava na escola para o trabalho

¹⁷ Mimeógrafo é uma máquina a álcool utilizada para fazer cópias em papel em grande quantidade, utilizada na reprodução do estêncil, também conhecido como carbono. Foi um dos primeiros sistemas de cópias em série utilizado no ensino.

desempenhar, preferencialmente nas turmas de alfabetização, onde passei a dedicar boa parte do meu tempo. Enfrentava com destreza a sala de aula, passava trabalhos no quadro, com letra cursiva, bem arredondada. Conduzia os trabalhos como uma professora de longa jornada, sem medo, com muita disposição e me sentindo potente por fazer algo com desembaraço, mesmo sendo uma professora leiga.

Ocupando tal posição, a memória da minha alfabetização estava viva e, naquele momento, servia como uma referência para o trabalho que estava desempenhando. Eu repetia com as crianças, nas minhas aulas, a prática e o modo pelo qual fui ensinada na alfabetização.

Naquela escola, nas turmas de alfabetização, a cartilha era o livro referência. Naquele tempo, a cartilha era por mim compreendida como um livro igual aos outros. Suas atividades e textos não me causavam os incômodos que hoje me provocam. O fato de (tentar) repetir a prática das professoras que me alfabetizaram não provocava a reflexão sobre minha ação, sobre o meu fazer pedagógico. Mas, sem perceber, eu reinventava a minha própria prática, ressignificava o aprendido e acreditava ser aquele o melhor jeito de ensinar. Minha intenção e preocupação naquele tempo era que os estudantes aprendessem a ler e escrever. Reafirmo: eu ainda não percebia ou não se tornara preocupação atentar para os processos de aprendizagem dos estudantes, sobre o que as crianças aprendiam, como aprendiam.

Trabalhei durante três anos naquela escola, sem remuneração. Minha remuneração vinha do fascínio em dar aulas, me sentir professora. Ali aprendi a alfabetizar. Foi com este trabalho que minha paixão por ser professora se potencializou. Esses anos de trabalho foram vividos como um tempo de aprender, um tempo de expectativas, anseios e desejos. Nessa perspectiva, tornar-me professora se delineava no meu próprio fazer, na dedicação em dar aulas e por acreditar no sonho de ser professora.

Assim, discutir a formação entrelaçando histórias, memórias e lembranças vem a ser, neste texto dissertativo, um momento de travessia, movimento convidativo de *reflexão da ação, reflexão na ação* (SCHÖN, 1995), pois atravessar não só nos remete à passagem, mas a uma vigília a nós mesmos, um convite a sairmos do lugar das certezas e nos abirmos ao pensamento refratário, insubmisso. Compreender a formação docente como experiência significa pensá-la como um *continuum* (NÓVOA, 1992), como algo que nos (trans)forma, nos modifica, nos provoca. Desse modo, fazem parte desse *continuum* formativo meus primeiros anos escolares até o presente momento da docência.

Aos 16 anos ingressei no Curso de Formação de Professores a nível médio, no ano de 1987, no Colégio Estadual João Alfredo. Estava convencida do meu objetivo: me tornar professora com formação, certificada, pois a prática já vinha de longa esteira de tempo sendo inspirada, ensaiada, forjada no desejo que em criança germinou e na adolescência se fortaleceu. A infância já anunciava o que no futuro viria a se confirmar: me tornar professora.

O Curso de Formação de Professores foi uma conquista importante na minha vida, porque significou uma escolha, a realização de um desejo perseguido por muitos anos e fazia também a alegria e o orgulho de minha mãe, que não cansava de dizer que eu teria uma profissão.

Orgulho, alegria, desejo, profissão, empregabilidade... sentimentos que nos envolvia, trazendo a perspectiva de uma *carreira* profissional, cujo caminho se desviava do trabalho em casa de família como fora para a vida de minha mãe. Para nós (mãe e filha), mulheres negras, oriundas das classes populares, apostar na possibilidade do Magistério se vinculava a pensar nessa formação como desvio de rota, como escolha política que se alia à perspectiva de emprego, a uma profissão digna, socialmente menos desvalorizada, possível de se realizar. Nossa história reafirma a *história vivida por [muitas] (outras) mães, empregadas domésticas, que fizeram todos os sacrifícios para que suas filhas escapassem do destino de servas, fazendo-as estudar e se formarem professoras.* (GARCIA, 2001, p. 15).

A possibilidade de me tornar professora significou motivo de alegria para minha mãe e começo de uma longa jornada a ser trilhada por mim. Nossos desejos se encontraram. Contudo, eu queria mais! Para me sentir professora, meu sonho era ser professora alfabetizadora em uma escola pública.

No Curso de Formação de Professores, foram três anos de um tempo rico, importante, de vivências e convivências, que me nutriu para seguir minha caminhada pedagógica. Os professores que conheci e com quem aprendi e compartilhei saberes, críticas, equívocos, foram de grande importância para minha formação. As greves e passeatas nas quais participei contribuíram para a formação política nesse processo de fazer-me professora.

Entretanto, a realidade pedagógica e política apreendida durante o Curso de Formação de Professores veio reforçar ideias, práticas, valores apegados a concepções calcadas em estruturas e técnicas de ensinar. Naquele curso, discussões sobre infância não se tornaram centralidade em nossos estudos, em nossos fazeres, em nossas falas. O

Curso de Formação de Professores discutia as técnicas (métodos) a serem executadas através da prática. No entanto, essa lógica invisibilizava os complexos tecidos nas/pelas relações humanas, relações constitutivas das salas de aula, dos sujeitos e da professora com os estudantes, dando-nos uma falsa ideia de regularidade, normalidade.

Portanto, no referido curso, tive acesso a uma concepção de ensino presa ao ideal hegemônico de homogeneidade, ordem e linearidade nos modos de aprender e ensinar. Não fazem parte desse tipo de ideário o conflito, as múltiplas e polifônicas vozes. Ele não enxerga as relações, não sente o calor da coletividade, não percebe os múltiplos compreendedores. Durante a formação acreditei ser isso possível. Mas, ao mesmo tempo, a lembrança de minha alfabetização, sofrida, negada, me acenava ao estranhamento do meu próprio pensar.

Em minha vida, a escola sempre representou um desafio. O desafio de aprender, de me alfabetizar, de compreender o sentido da escola. No Curso Formação de Professores, fui formada com a reafirmação dos preceitos da necessidade de “transmitir” conhecimentos a quem fui levada a acreditar não os possuir.

No entanto, ao contrário do aprendido no Curso Normal, António Nóvoa (1995) me instiga a indagar a formação docente na perspectiva da *racionalidade técnica*. Afirma Nóvoa que essa perspectiva desvaloriza os saberes experienciais, despotencializa as práticas dos professores em prol de uma pedagogia que se centra na cientificidade técnica, instrumental, estruturalista. Segundo ao autor, a *lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva*. (p. 27).

Dessa maneira, estamos falando de uma concepção que nos leva a acreditar existir neutralidade e isenção no fazer pedagógico, que afasta as práticas das relações tecidas entre culturas, sujeitos, saberes e as reduz a um conjunto de procedimentos didáticos.

Sendo assim, a lógica da racionalidade técnica se fazia presente nos Cursos de Formação de Professores, nas salas de aula, nos manuais pedagógicos, nas cartilhas, nos livros, cotidianamente em nosso convívio. Seus tentáculos são longos e de potente persuasão. Sua lógica valoriza a neutralidade das e nas práticas, a invisibilidade das singularidades, rejeita a tessitura das relações humanas existentes dentro e fora da escola, no processo de *aprenderensinar*. Desse modo, essa concepção nos atinge, pois *a razão valorizada em nossa sociedade, em detrimento das emoções, impede-nos de ver e compreender a emoção existente na razão e a razão presente na emoção em nossas*

ações cotidianas (SAMPAIO, 2010, p. 95).

Na esteira dessa discussão, Humberto Maturana (2002) me provoca a pensar. O autor afirma que emoção e razão constituem o ser humano e possivelmente suas relações. Nas palavras do autor:

Ao nos declararmos seres racionais, vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. (p. 15).

Seguindo mais um pouco sobre a lógica da racionalidade técnica, durante o Curso de Formação de professores, fui instigada a pensar-me como uma professora “onipotente”, pois fui “treinada” para dar conta e ter o *controle* de turma. Perceber-me como uma professora “onipresente” conduziu-me à ilusão de ser possível ver e saber tudo.

O modelo da racionalidade técnica vai tentando, aos poucos, devagarzinho, por subterfúgios e justificativas, dar conta de um conhecimento que é explicativo, universalista, homogeneizador, controlador, convertido no *princípio da simplificação* (MORIN, 2005), promovedor de desperdícios de experiências, predeterminado, padronizado. Modelo que forma/ informa a formação, inicial e continuada, no sentido de prescrever a atividade docente como mera execução técnico-prática. Essa ideia de formação está articulada com uma ideia específica de *aprendizagemensino*, de escola, a qual Sampaio (2010) denuncia:

Uma concepção que nos leva a acreditar na existência de verdades objetivas, sem nenhum conhecimento e também com os sistemas de sua apresentação e representação. Nessa perspectiva, cabe à escola a transmissão dos conhecimentos, considerados absolutos, objetivos, universais e eternos. Talvez seja com base nessa concepção que as professoras acreditam que as ações pedagógicas são, simplesmente, um conjunto de procedimentos didáticos facilitadores do processo ensino e aprendizado. Fazer de um jeito ou de outro não faz diferença. Ou faz? (p. 97).

Conhecer e aprender, razão e emoção fazem parte de processos complexos, tecidos nas relações humanas. Relações que, complexas, extrapolam os limites de uma concepção de formação calcada na visão de que a professora se torna mera executora/reprodutora de técnicas.

Ensinar, aprender, conhecer se mantém em ligações cognitivas à medida que estabelecemos relações com o interior e o exterior, conosco e com os outros, movimentos reflexivos que os diferentes sujeitos realizam. No entanto, envolvida pela concepção em que a razão e a técnica atravessam o discurso, se entranham à prática, acreditei, aprendi e durante um tempo ensinei tendo como referência essa concepção.

Eu sabia que sabia... essa frase era como um amuleto para mim. Foi acreditando nessas palavras que caminhei e sobrevivi aos anos iniciais. Ao longo da vida, essa frase serviu como um leme para continuar acreditando que um outro jeito de alfabetizar era possível.

No Curso de Formação de Professores essas lembranças ganharam dimensionalidade em minhas reflexões. No entanto, que saberes mobilizar para fazer frente ao que parecia ser a verdade pedagógica contida na racionalidade técnica? Como contestar o paradigma simplificador que oculta, embaça a complexidade própria das práticas de formação?

No que se refere à formação de professores, concordo com Sampaio (2010) quando diz que *tentar compreender esse movimento exige o desafio de interrogarmos formas aprendidas de pensar que tem a disjunção, a redução e a simplificação como princípio* (p. 76).

Assumo que essa concepção fez parte do meu pensar-fazer pedagógico. Foi muito doloroso desconstruir um processo que durante muitos anos vinha sendo lentamente construído de modo imperceptível, sorrateiramente aprofundando suas raízes, sedimentando vagarosamente certezas, reelaborando explicações, pois *não é fácil abrir mão de nossas certezas, assim como toda desconstrução é um processo doloroso, permeado por medos e conflitos* (PÉREZ, 2003, p. 75). Lembro-me do susto que levei quando alguém me perguntou que concepção me habitava. Tal pergunta me atravessou, irrompendo o conflito e abalando as estruturas... Já não sabia quem era. Foi um momento de *confusão!*

Nesse sentido, compreendo que ser professora pesquisadora é se sentir provocada pelo outro, é se abrir ao momento de confusão, é estar aberta ao novo, ao imprevisível, à surpresa, ao incontrolável. A prática docente é um *objeto impreciso* (Idem) e o cotidiano nos emaranha em situações inusitadas, conflituosas, singulares, complexas, incertas, indiscriminadas, intempestivas, involuntárias... Tudo isso, como diz Nilda Alves (2008, p. 41), *exige, então, o sentimento do mundo, para ir muito além do olhar que vê, com o qual aprendemos a trabalhar*. Exigirá de nós nos interrogarmos

continuamente: o que nos habita?

Voltar ao passado está sendo como experimentar a coexistência de sentimentos e sensações que, como fios que vão sendo puxados, puxam outras memórias, provocam sensações de riso e choro, emoções e desalentos, sensações contraditórias e ao mesmo tempo provocadoras de outras memórias. Sinto-me provocada pelas *memórias de ocasião* (CERTEAU, 2009) que me transportam sem desejo prévio para lembranças inesperadas, teletransportando meus sentidos para o passado e me fazendo deparar com lampejos, fragmentos de lembranças que se articulam e compõem minha trajetória de vida. Memórias que trazem acontecimentos, promovem reencontros, porque, *no movimento da memória, as relações temporais entre presente, passado e futuro articulam-se a lembranças que são ao mesmo tempo individuais e coletivas* (PÉREZ, 2003, p. 54).

Na esteira dessa discussão, a memória de ocasião, que se constitui como *espaçotempo* de travessia, deslocamentos, é também *espaçotempo* de esconderijos, ou seja, de coisas que não desejamos lembrar, do que deixamos nas *sombras*. A memória é sim seletiva, voluntariosa e, também, fragmentada, podendo conter áreas de sombra e escuridão, entremeada pelo dito e o não dito, pelo silêncio e pela palavra. A memória pode representar um diálogo entre lembrança e esquecimento, podendo conjugar sentidos, emoções, culpas, sofrimentos, alegrias, processos íntimos que podem ganhar dimensionalidade na possibilidade de defrontar, enfrentar, nesse diálogo, memórias que, na maioria das vezes, estão escondidas, que por algum motivo foram deixadas à sombra, em esconderijos.

Por isso, acredito que o dizer de si se tece, se constitui como um mergulho em si mesmo, em conhecer-se, ouvir-se, perceber-se, estranhar-se, movimentos que possibilitam produzir reflexões singularmente, em *atenção interior* (JOSSO, 1988) também na relação com o exterior, ao que se pratica, ao que se diz, ao que se sente, no e com o coletivo, com os outros. Por isso artesanal, artesanaria de si.

Talvez este seja o capítulo mais desafiador, precipitado pela resistência ao escrevê-lo, por antever o enfrentamento com as memórias dolorosas, sofridas, memórias ainda pulsantes, vivas; porque faz aflorar lembranças colocadas à sombra e puxa outras da escuridão, deslocando certezas.

O enfrentamento das memórias vem provocando em mim a reflexão do vivido. Segundo José Contreras Domingo (2010), esse enfrentamento se configura como o saber da experiência, porque é um saber que se mostra como uma novidade que refuta o que pensávamos ou sabíamos enquanto certeza. Por isso, momentos não tão agradáveis, pois provocam um abalo em nossas estruturas, nos desestabilizam, nos tiram do lugar das afirmações, chegam a ser uma *negação produtiva do próprio saber* (*Idem*) para dar lugar a um novo saber, a uma outra perspectiva, a um outro ponto de vista.

As memórias de ocasião, nessa perspectiva, fazem parte do saber da experiência, um saber reflexivo voltado para minha trajetória de vida, trajetória profissional. Trata-se de um saber de mim mesma, alinhavado por movimentos que referenciam minha história, a opção por ser professora alfabetizadora, meu próprio processo de formação e meu fazer pedagógico. Movimento que vem me modificando, que está em mim como referência. Percebo, neste sentido, que o que vem acontecendo nesta pesquisa dialoga com o que diz Carmen Pérez:

Escrever sua história é um estado inédito que possibilita à professora se colocar como sujeito de sua própria história: lembrar do vivido é evocar a memória das marcas, reatualizando-as como reminiscências e corporificando-as através da linguagem. Mais do que uma leitura/releitura do vivido, este exercício autopoietico se caracteriza, do ponto de vista da formação, como um processo de apropriação de cada um do seu próprio poder de formação. (2003, p. 51).

Deste modo, o que dá vida a esta pesquisa, ao *exercício autopoietico* ao qual me exponho, se enreda em minha história de vida e ao meu processo formativo, como pessoa e professora alfabetizadora que hoje sou. Esse exercício autopoietico ajuda a trazer à memória ações, concepções, crenças com as quais fui alfabetizada, reafirmadas na Formação de Professores e por mim reproduzidas durante um tempo.

A narrativa é um *texto vivo* (PÉREZ, 2003), interativo, pois possibilita ampliar, dialogar, refletir mais a mim sobre o sujeito da formação, sobre o eu-profissional e o eu-pessoal. Ela é um convite a olhar-se, a abrir-se. Um convite a perguntar-se: como essas memórias atravessam, entrelaçam meu processo formativo? Como as experiências vividas, constituintes do processo de formação, foram e continuam sendo resignificadas, capazes de germinar desejos, de provocar mudanças no fazer pedagógico? Essas e outras perguntas me convidam a pensar a professora alfabetizadora que hoje sou.

Flora

Bartolomeu Campos de Queiróz¹⁸

*Flora pisava leve e humana como a poesia,
Inaugurando o que andava esquecido.
Nas vésperas da noite ela se agasalhava entre as cores,
Do crepúsculo para sonhar constelações.
Nas vésperas do dia a menina se cobria com os matizes
Da aurora para sonhar com o muito depois do azul.
Flora, carregada de indagações, passeava pelos prados.
Se invisível aos olhos, era mais concreta que os desejos.*

*Flora segurava as sementes
Na palma da mão e sua lama se abria em festa
Diante de tamanho alumbramento.
Seus olhos inquietavam o pensamento ao pensar
No gosto, no perfume, na cor, na forma existente
No interior de cada grão.*

*Poesia contida e pronta para interrogar
A possibilidade do infinito.
Nesse momento ela descobriria que nascer
Só valia a pena quando para bem viver a diferença.
Flora sabia que cada semente guardava uma esperança esperando para
virar verdade.*

¹⁸ Importante poeta e escritor brasileiro, nasceu em Papagaio, cidade do interior de Minas Gerais, no entanto morou e trabalhou em Belo Horizonte. Em 1974, publicou seu primeiro livro, *O peixe e o pássaro*, e desde então firmou seu estilo de escrita como uma prosa poética, sendo premiado diversas vezes, inclusive com o *Prêmio Jabuti*. Bartolomeu Campos de Queiróz faleceu em janeiro de 2012, aos 67 anos.

*As sementes armazenam possibilidades
Misteriosas e surpreendentes aos olhos.
Cada semente é uma fonte, um desfecho,
Uma pausa da eternidade.
Ser semente é possuir todas as idades,
Todos os percursos, todas as histórias.*

*Flora, em frio inverno, se assombrou
Diante de uma verdade quase definitiva.
Toda tarefa da terra, com sua sabedoria eterna,
É de concorrer para o apodrecimento das sementes.
O coração de Flora, a princípio, suspirou tristeza.
Mas mansamente sua alma iluminou-se.
Não só as sementes, mas todas as coisas,
Para florir em primavera, necessitam apodrecer.*

*Para florescer uma nova vida,
Um novo mundo rejuvenescido,
O trabalho do homem é o de adubar
Para promover apodrecimentos.
Só existe uma jovem manhã
Depois de uma antiga noite.*

3. Da professora alfabetizadora leiga à professora autora e pesquisadora da própria prática: caminhos em diálogo, percurso em trilhas.

Aqui chegamos a um ponto de que devêssemos ter partido. O inacabamento do ser ou sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamentos.

Paulo Freire

Durante muitos anos como estudante e professora, foi muito mais usual, para mim, repetir a palavra dos outros, pois não me achava autorizada a dizer minha própria palavra. Por muito tempo vivi o lugar da *ausência*: lugar difícil, forte, incorporado, entranhado.

Desse modo, reconhecer-me autora da palavra, da prática, de textos, da vida, tem exigido um diálogo permanente entre o eu-outro-nós, ajudas compartilhadas no/com o coletivo. Exige, sobretudo, abrir-me à escuta e ao diálogo, no desafio de compreender o outro, de refletir e com ele aprender, considerando o lugar da presença, de outras possibilidades de existir.

O poema de Bartolomeu Campos de Queiroz, o qual inicia este capítulo, traz a personagem Flora, que penso guardar um pouquinho de mim. Flora é uma menina cheia de sonhos, acredita na força que emana de dentro de cada um, na superação, na simplicidade e na vida que renasce, que se renova, que se faz poesia, pois *Flora pisava leve e humana como a poesia/ Inaugurando o que andava esquecido*.

O poema *Flora* faz germinar, em mim, a coragem de me apresentar às lembranças, não para explicá-las ou julgá-las à luz do presente, com vistas a um porvir, mas para desafiar-me a rever processos que mudaram minha vida, meu fazer pedagógico. Enfim, modos de pensar que me (trans)formaram e continuam sendo alimento desse processo de formação docente, de autoria com o qual compartilhadamente *aprendoensino* e vem se configurando, para mim, em experiência:

Pensar la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que supone o significan para quien vive; supone pararse para mirar, pensar lo que lo vivido hace en ti. Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huellas. La experiencia no es algo que “sucede”, sino algo que se tiene. (DOMINGO; FERRÉ, 2010, p. 24).

Como a experiência não é algo que acontece, mas que se vive, como afirma

Contreras Domingo, mergulho nas lembranças trazendo narrativamente o processo formativo, o tornar-me professora alfabetizadora no percurso de uma trajetória marcada, afetada, ainda na infância, por um processo de alfabetização inscrito no discurso e na prática da ausência, da submissão, do silêncio. Por um tempo, trabalhei com essas ideias, afirmei serem coerentes porque as vivi durante minha infância nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em suas reflexões, Domingo e Ferré (2010) nos diz que o saber da experiência se constrói com o movimento do saber e do não saber, com a busca de sentido, com o que nos rompe, com o inesperado, na relação com o(s) outro(s). Afirma, ainda, que aí reside a possibilidade de estabelecer uma conexão com o vivido, de rever o que se viveu sem negar-se, estar atento ao que o vivido nos diz, nos mostra, nos provoca.

Como pensar a narrativa sem negar-me a mim mesma? Como pensar no processo da *(auto)formação docente* (SAMPAIO, 2010) repensando o próprio processo de formação? Como o processo de formação (pessoal/profissional) influencia minha prática pedagógica?

Ao longo dos anos, essas inquietações têm me provocado a refletir sobre as certezas que (ainda) me habitam, a despertar o pensamento para as (des)importâncias do(s)/no(s) cotidiano(s), a embrenhar-me no inacabamento que me constitui. Em movimento reflexivo, perguntas e incômodos guardados desde a infância são *como sementes que armazenam possibilidades*. Possibilidades de um dizer de novo.

Sendo assim, na(s) possibilidade(s) de dizer de novo, trago para esta narrativa fios configurados em histórias: da infância, da docência leiga, do Curso de Formação de Professores, do encontro com o outro, da professora alfabetizadora e pesquisadora. Histórias que se embaraçam, que se entrecruzam, se enredam, se encontram, no ziguezaguear do tempo...

Aprendi com João Guimarães Rosa que *contar é muito difícil*. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares (1994, p. 253). Aliás, na mesma linha de pensamento de Guimarães, é Ecléa Bosi (2006) quem me ensinou que *o passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte*. E é a sua fonte justamente porque o alimenta e lhe oferece múltiplos fios que, no agora, vamos (re)tecendo e, com eles, revisitando/ressignificando o passado.

Assim sendo, mergulhar na minha própria história de vida para melhor compreender a professora que sou hoje e, da mesma forma, pesquisar minha própria

formação exige um referencial teórico-metodológico que não dicotomize o sentir e o pensar, o experienciar e o pesquisar. Logo, assumo a pesquisa *(auto)biográfica* (NÓVOA, 1992; JOSSO, 1988; SOUZA, 2006;) e a *investigação narrativa* (SUÁREZ, 2007; SAMPAIO, 2010; CONNELLY; CLANDININ, 2008) como opções epistemológica e metodológica.

Dessa maneira, diante da complexidade constitutiva da própria investigação, opto por uma metodologia que, no dizer de Zaccur (2003), se debruça sobre a *vida viva, precisa ser também viva, móbil, plurivalente*: puxar muitos fios, tecer muitas redes, apostar no mergulho em mim mesma, como possibilidade de produção de conhecimento...

Por trazer minha história de vida, essa elaboração passa pelo desafio de indagar saberes cristalizados, redescobrir outras possíveis relações, falar de um outro modo, reelaborar o pensado. Não significa buscar a perfeição, um saber superior, hierárquico, dicotomizado em maior ou menor saber, mas, sim, dizer a partir das reflexões que faço, do lugar onde estou, da singularidade que me constitui, saberes que se colocam em formação, na constância do inacabamento. E, para entoar outros modos de falar, me relacionar, refletir, dizer de mim é preciso que haja uma abertura, nem que seja uma pequena fenda, à escuta, ao sentir, ao olhar. Uma abertura ao aprender a aprender com o outro, com e nas experiências, nas relações que são tecidas, nas vivências cotidianas, nos conflitos, nas assimetrias dialogais, nos percalços. E por que não fazer disso saberes?

Nesse sentido, vou ampliando meu olhar e puxando outros fios, buscando outras reflexões para o texto, fiando e vivendo a ação investigativa, não na perspectiva de ser uma pesquisa *sobre* mim, mas *comigo*, aprendendo e ensinando, vivendo, sentindo e chorando os desafios e as possibilidades de rememorar marcos da vida, pensar o fazer pedagógico, o aprendido e a própria pesquisa, porque, como diz Carlos Skliar (2012), *pensar nos rouba o olhar*.

Pensar me rouba o olhar para esta pesquisa, para pensar o percurso em trilhas no qual me coloco a caminhar, ao emergirem lembranças marcantes e dolorosas. Esta pesquisa me rouba o olhar para abrir-me ao que ainda não vejo, às contradições que me habitam, ao que refuto, ao que defendo... e a prática ainda me trai. Me roubam o olhar as entrelinhas do fazer pedagógico cotidiano, o desafio de desnaturalizar meu pensar. De acordo com Skliar:

É preciso oferecer ao pensamento naquilo que tem de incerto, de escassez de futuro, de insuficiência, de incompletude, de sinuosidade, porque o pensamento é incerteza, é aquilo que não nos deixa pré-fabricar, é pura insuficiência, aquilo que leva o rosto do incompleto e nunca transita por caminho reto. (2012, p. 68).

É preciso oferecer ao pensamento possibilidades de descoberta, de vivacidade, de compreensão, de apreciação e contemplação do vivido. Para praticar essas possibilidades de pensar se faz necessário um movimento de perguntar-se como a narrativa de si pode se tornar foco de uma ação investigativa. Em que medida pode ajudar-nos a conhecer-nos e repensar-nos? Como pode abrir possibilidades de refletirmos sobre a própria prática e indagá-la?

Diante de tais indagações, coloca-se como desafio uma investigação que se abra para as experiências, oportunizando repensá-las, não para explicá-las, pois como diz Maturana, *não há verdade absoluta nem verdade relativa, mas muitas verdades diferentes* (2002, p. 48). Trata-se de verdades sempre provisórias, provocativas de outros modos de pensar e de compreensão, modos outros que nos desafiam ao desvio da lógica da explicação, das respostas prontas e ao viver o exercício de ver, dizer e narrar.

3.1. Pesquisa autobiográfica: auto-escuta, rememoração e reflexão

*Ao narrar, visitamos o passado,
na tentativa de buscar o presente
em que as histórias se manifestam,
trazendo à tona fios, feixes, fragmentos
que ficaram “esquecidos” no tempo.
Guilherme do Val Toledo Prado*

Escrevo sobre algo que está em mim, minha história, minha formação, minha profissão. Marcas inscritas na memória que emergem em lembranças de luta, sofrimento, superação.

Certeau, em seu livro *A Invenção do Cotidiano* (2009), se refere aos sujeitos comuns como *sujeitos praticantes* que, em seus cotidianos, reinventam práticas, reelaboram modos de pensar, inventam outras *maneiras de fazer*. É nesse movimento itinerante, nessa busca de si mesmo com os outros que ele se faz e se fabrica.

O referido autor preconiza as entranças produzidas pelos sujeitos comuns cotidianamente, por ele denominadas de *artes ou maneiras de fazer*, as quais se articulam a modos e processos complexos, quase imperceptíveis, silenciosos, pouco

aparentes. Processos singulares e, ao mesmo tempo, coletivos, pois no coletivo e na singularidade o sujeito se reinventa, cria, faz-se, desfaz-se, produz-se, narra-se.

Como *sujeito praticante*, a escrita deste texto me desafia a compreender modos aprendidos de fazer pesquisa. Reconheço que há muito a trilhar nesta seara acadêmica. O medo, a ansiedade e a criticidade expõem ainda mais a fragilidade da qual há muito tempo sou ciente carregar. Esses sentimentos chegam a paralisar-me diante do desafio de dedilhar as teclas do computador. Mas, o desejo de conseguir escrever se agiganta em coragem ao pensar que é possível, pois o que escrevo é sobre minha história de vida, meu processo de formação e o que nesse processo de formação se tornou potencial para a professora e para prática que hoje desenvolvo.

Aos poucos e de mansinho, vou criando coragem de dizer que escrever sobre minha vida e formação não me deixa mais à vontade por supor uma escrita tão próxima e de certo modo uma escrita que está em mim. Esse exercício de escrita despertou-me alertas no tocante à forma (rigor acadêmico) do texto, o que escrever e o que essas escritas têm me provocado nesta pesquisa, a qual tem sido, no próprio processo de escrever, uma *pesquisa-vida* (HELAL, 2014), pois:

Nesse processo de (trans)formação que é a *pesquisa-vida*, venho-me indagando acerca da formação docente – mais que isso: ao vivê-la, pratico *novosvelhos* desafios, instaurados por meio de situações que surgem ao caminhar. (p. 14).

Portanto, a abordagem no campo de estudo autobiográfico, como opção teórico-epistemológica, propicia olhar-me, sentir-me, pensar-me e narrar-me na perspectiva do estudo da história de vida, formação e profissionalização. Essa perspectiva requer um inscrever-me, como *professora praticante*, compreendo-me como produtora de saberes e conhecimentos, articulando-os à escrita de mim mesma, à reflexividade do meu próprio processo de formação e, nesse processo reflexivo, tento discutir e expor algumas táticas, espaços e momentos que, para mim, *foram formadores ao longo da vida* (NÓVOA, 1988, p. 11).

Segundo Nóvoa (1988), a abordagem autobiográfica, enquanto instrumento de investigação-formação, permite considerar variados aspectos que possivelmente foram formadores, aspectos nem sempre considerados pelas abordagens clássicas, mas que possibilitam a cada pessoa compreender processos que foram formativos, aqueles pelos quais nos modificamos, nos atravessamos, nos marcamos.

Na pesquisa autobiográfica *o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor* (NIAS *apud* NÓVOA, 1995, p. 25). Essa afirmação me ajuda a pensar e escrever este trabalho a partir de minha autobiografia, me inspira a refletir e investigar sobre o meu processo de (auto)formação. E, como orienta Josso (1988), a abordagem autobiográfica instaura-se num movimento de investigação e formação por evidenciar uma *atenção interior*, uma vez que a escrita narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, de rememoração, de reflexão. É um processo de aprender com a própria história.

Por isso, compartilho esta escrita que me inspira. Através dela, tenho aprendido com a minha própria história, um movimento que exige uma compreensão complexificada do próprio dizer, dessa escuta que se faz sensível, tentando romper com verdades, certezas e conclusões. Um trabalho que alude a um *caminhar para si* (ABRAHÃO, 2013) informado pela reflexividade, mediado pelo movimento subjetivo e intersubjetivo (SOUZA, 2006) de reflexão. Sobre esse movimento, Mari Christine Josso (1988) nos alerta:

A objetividade da narrativa é uma ilusão e o interesse da construção reside precisamente no seu caráter eminentemente subjetivo. Trata-se de conhecer e compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu em cada período da sua existência aos acontecimentos e situações que viveu. (1988, p. 42).

O estudo no campo autobiográfico produz um saber específico que se desenrola no *interior da pessoa* (FINGER, 1988), sobretudo em relação a vivências e experiências no decurso de sua história de vida em colaboração com outras vivências e outras histórias, as quais ajudam a compor o processo formativo. Por isso, trata-se de um processo no qual a reflexividade se instaura como componente cambiante, movediço, inquietante, movimento que mostra quão complexo é esse lugar ocupado pela reflexibilidade.

Por fim, Boaventura Sousa Santos (1995) me ajuda a pensar a pesquisa no campo autobiográfico como uma escolha de potência e emancipação quando afirma que:

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico do conhecimento emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna

sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado (p. 53).

O autor me faz pensar: conhecer-me é também aprender. Aprender em interlocução comigo e com o outro. Conhecer implica processos de descontinuidades, desconstrução e abertura a novas aprendizagens. Por isso, aprender e conhecer constituem-se em um processo complexo do próprio ver-se, compreender-se e narrar-se. Mas, como enfrentar esse desafio? Que saberes mobilizar?

Como *professorapracante*, venho tecendo a compreensão de que narrar é mais do que contar (a minha) história; é como uma imersão em mim mesma. É também interferir na minha própria história, indagar-me, deixando que as histórias se remexam e me remexam, colocando-me no desafio de interrogar a (minha) própria historicidade. A esse movimento venho nomeando, nesta pesquisa, como artesanania de si.

Benjamin (1994) afirma que o narrador retira da experiência o que ele conta – a sua própria experiência ou a relatada pelos outros – e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. Podemos dizer, então, que o ato de narrar comporta dois movimentos: um movimento introspectivo, no qual o narrador dialoga com suas ideias, com o que ouve, e um movimento interativo, onde participa das outras histórias e outras histórias nele se fazem presentes.

Por isso, a narrativa e a própria tessitura deste texto têm me permitido mergulhar nas histórias aqui rememoradas e apresentadas, histórias carregadas de outras histórias. Nesse sentido, a partir dessas reflexões e procurando ser coerente com as ponderações apresentadas, a *investigação narrativa* (CONNELLY, CLANDININ, 2008) é escolhida como metodologia reveladora de processos formativos e (auto) reflexivos, amplificando as vozes e visibilizando a prática que nesse processo narrativo contribuem para a formação da *professora pesquisadora da própria prática* (GARCIA, 2001).

Dessa forma, corroboro as palavras de Tiago Ribeiro ao defender a narrativa como possibilidade de:

Abertura de espaço ao padecimento da experiência, de indagar o saber... A narrativa como abertura ao pensar. Esta tem a ver com o encontro com as contradições. Encontrar com as contradições significa se dar conta de nossas limitações, de nossas incompletudes, da impossibilidade de estarmos prontos, de nossa necessidade humana da relação de alteridade, de estar e con-versar com o outro. (2014, p. 43).

A narrativa autobiográfica se insere, portanto, num entrelugar, isto é, sugere outras possibilidades de pensá-la como singular e, ao mesmo tempo, alteritária. Dessa forma, ao me narrar não estou apenas falando de mim, de minha história, porém falando de muitos outros que habitam minha história de vida e formação. Nesse movimento, narrar-me é fabricar-me. Histórias que tecem a vida bordada fio a fio, a qual, em retalhos de lembranças, transforma-se em colcha. Histórias prenes de sentidos, emoções e passagens. Mas, o que se afirma também se indaga: Por que ela é formativa? Por que gera movimentos de autorreflexão?

3.1.1. Investigação Narrativa: escrever, um permanente aprender a aprender...

*Ainda bem que o que vou escrever
já deve estar na certa de algum modo
escrito em mim*
Clarice Lispector

Acredito que a narrativa autobiográfica seja provocadora de processos de autorreflexão porque instiga o sujeito praticante a assumir-se e compreender-se como *sujeito autor* (PRADO, 2013) de seu percurso de formação e dos diálogos que estabelece sobre sua atuação profissional, na construção de conhecimentos e no desafio cotidiano de reinvenção de práticas que se tornem cada vez mais colaborativas e compartilhadas.

Esse mesmo processo formativo e auto-reflexivo de que fala Prado é discutido também por Maria Helena Menna Abrahão:

A reflexão (auto)biográfica assim empreendida resulta trazer o sujeito da narração, o narrador para o centro do processo de compreensão das trajetórias da própria formação e profissionalização, bem como a autoria real das escrituras de si. (2013, p. 8).

Connely e Clandinin (2008) afirmam que a vida pode ser entendida de forma narrativa. Nessa perspectiva, a pesquisa pode ser compreendida como a própria narrativa da experiência vivida, na qual a minha história constitui o *fenômeno* a ser estudado e a *investigação narrativa* pode ser, nessa perspectiva, o caminho pelo qual ela é investigada e problematizada. Eu digo pode, pois não existe um caminho, um método, uma maneira.

Teço, então, um diálogo com autores como Benjamin (1994), Larrosa (2004), Abrahão, (2013), Nóvoa (1988), Josso (2002), Prado, (2013) e Connelly e Clandinin (2008), os quais apresentam, através de seus textos, pressupostos concernentes à *investigação narrativa* e me ajudam a trançar em fios minhas histórias, a abrir-me ao exercício de compartilhar o vivido e as reflexões tecidas ao longo desta *pesquisa-vida*.

Nesse movimento, sou assumidamente *sujeito praticante* da pesquisa, da formação, movimento que me faz pensar a abordagem autobiográfica como potencialidade de autorreflexão e de autoformação, possibilitando meu empoderamento como produtora de conhecimento sobre mim, com os outros e com/no cotidiano. Portanto, olhar e enxergar para fora e para dentro de mim mesma e tentar perceber nesse exercício intersubjetivo o que me forma, o que me transforma se coloca, para mim, como desafio, pois *lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo ao modo como construimos textos sobre nosotros mismos* (LARROSA, 2004, p. 14).

Não à toa opto pela narrativa como modo de realizar a pesquisa. Mosquera e Stobäus me ajudam a pensar ao dizer:

As narrativas são, elas mesmas, uma forma de representação do mundo subjetivo. Reconhecendo a validade de qualquer aproximação que nos leve a entender a criatura que somos, o mundo que construímos e os valores que estamos a elaborar, queremos propor uma análise desafiadora, que causa polêmica e que tem sido relegada ante o triunfo do positivismo renovado, que durante anos foi considerado o **único**¹⁹ modelo de ciência. Trata-se da dimensão hermenêutica, compreensiva ou como nos permitimos melhor denominá-la, testemunhos de vida. Mais modernamente essa dimensão é denominada de narrativa. A referida dimensão não vai resolver os problemas de compreensão científica, mas representa uma possibilidade epistemológica e metodológica que deverá ser reconhecida como legítima pelos princípios sérios, refletidos e, especialmente, idôneos da sua cientificidade, através do engenho da razão e do sentimento humanos. (2004, p. 77).

A partir do exposto pelos autores, cabe pensar que esse tipo de metodologia não objetiva chegar a resultados ou a verdades fixas, mas trazer à tona uma nova compreensão de si e das experiências que foram formadoras. Sendo assim, a investigação narrativa não é apenas uma forma de pesquisar, porém também uma maneira outra de produzir conhecimento.

¹⁹ Grifo dos autores.

Minha opção pela investigação narrativa se atrela ao aprendido com Benjamin: *o narrador toma a memória como fonte de experiência e a experiência como fonte da sua narrativa* (1994, p. 4). Logo, o narrar-se é também inscrever-se na experiência. A narrativa é, portanto, tanto objeto de análise quanto o próprio fenômeno de narrar-se (CONNELLY; CLANDININ, 2008). E narrar-se é também dar-se conta do inacabamento do qual somos constituídos.

Consciente de que fui formada na perspectiva da lógica explicativa, torna-se desafiador, para mim, tentar escrever rompendo com ela. Nessa esteira, ao invés de buscar explicações sobre meus percursos, sobre as escolhas que fiz e os equívocos que cometi, intento, através da narrativa, buscar compreender os processos que foram/são formadores.

Exerço nesta pesquisa uma postura de *caçador* (FERRAÇO, 2003), processo em constante devir, em movimento formador e transformador. Me torno caçadora de mim mesma pela permanente busca que ao longo dos anos venho fazendo sobre minhas ações pedagógicas. Por isso, vivo um processo formativo, no exercício de ir me tornando professora alfabetizadora autora e pesquisadora da minha prática, uma busca que não cessa.

Expressam-se neste trabalho dissertativo a pessoa e a professora, ambas em conexão, implicadas no dizer de si que narra e reflete sobre o próprio processo formativo, saberes e fazeres compartilhados no exercício cotidiano de fazer-se professora alfabetizadora. Escrever sobre isso é, portanto, criar, é fabricar-se. É um ato criativo, transformador, reflexivo e formativo, um permanente aprender a escrever... Por isso, um permanente processo de reflexão, de *construção desconstrução reconstrução de saberes/fazeres* em movimento e em produção. Processos que se entrecruzam na tecedura de muitos fios e tramas, com e no outro, que em mim provoca encontros no fazer da escrita.

Sendo a escrita um ato formativo, ela também agrega a cultura pessoal, cujo envolvimento se visibiliza no próprio movimento da narrativa e nos acontecimentos trazidos à materialidade da escrita. Isso faz a narrativa autobiográfica ter uma dimensão ética e política *na medida em que aposta na capacidade de recuperar a memória e de narrá-la desde os próprios atores sociais* (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p. 259).

No desafio de romper com formas cristalizadas de investigação que valorizam mais o dado acabado e partindo para a intenção de capturar sentidos da vida social não

facilmente detectável, a memória faz parte de uma construção seletiva do sujeito e Ecléa Bosi nos alerta: *na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado* (2006, p. 55).

Por isso, nesta ação investigativa, tomo como fontes de pesquisa minhas memórias, além de narrativas orais por mim produzidas nos encontros do FALE e dos grupos de pesquisa de que faço parte: o GPPF, o GEPPAN e o GEFEL²⁰. Também mergulho em meus escritos no caderno de campo, o qual venho agregando ao meu fazer pedagógico cotidiano ao longo dos anos. Isto porque as escritas no meu caderno de campo me possibilitam voltar ao vivido, repensá-lo, problematizá-lo.

Ao remorar, faço do vivido um momento referencial, ou, como diz Josso (2002), uma *recordação-referência*. Segundo a autora, as *recordações-referências* constituem o cerne da narrativa de formação, as quais são produzidas pela rememoração que permite repensar e ressignificar o vivido, através do reconhecimento de minhas práticas e trajetória pessoal e profissional.

A partir dessa discussão, se tornam *recordações-referências* algumas das fontes com as quais dialogo neste trabalho. As escritas no caderno de campo, fotos, pessoas, grupos de estudos e pesquisa, momentos vividos e que me marcaram não são apenas “material de pesquisa”, mas detonadores de mudanças, transformações e reflexões sobre a minha prática, no movimento de investigar e me formar. Impelem-me também a pensar o cotidiano como *espaçotempo* de formação e profissionalização, conscientização de um outro modo de ler e compreender a própria prática e perceber outras histórias que nela se inscrevem.

Tomar a prática um contexto de formação implica validar saberes produzidos na/pela experiência, procurando compreender e desvelar alguns dos processos subjacentes, que nos atravessam, nos marcam, nos afetam, se reconfiguram no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, esta ação investigativa busca tornar visíveis processos por meio dos quais venho, ao longo de vinte e cinco anos, no exercício da prática, me tornando uma *professora-pesquisadora* (GARCIA; ALVES, 2002) através da prática

²⁰ FALE/Unirio - Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita; GPPF/Unirio - Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores; GEPPAN/Unirio - Grupo de Estudos e Pesquisas das/os Professoras(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es); GEFEL/ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro) – Grupo de Estudos Formação de Escritores e Leitores. Esses grupos estão vinculados à Rede Formad/Unirio (Rede de Formação Docente – Narrativas e Experiências), rede criada em 2010 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO) como resultado da articulação entre coletivos docentes e grupos de estudos e pesquisas já existentes, tanto na UNIRIO, como em outras instituições. Para obter mais informações sobre a Rede Formad, acesse: <https://sites.google.com/site/redeformad/home>

alfabetizadora, escolha pela qual politicamente venho me colocando no campo das relações coletivas, reflexivas, libertadoras e solidárias, ocupo o lugar do risco, das tentativas, da incerteza, da imprevisibilidade, dos conflitos.

Opto pela não neutralidade em relação à prática investigativa na qual me exponho. Porém, ciente de meus limites e possibilidades, trago para esta pesquisa fragmentos rememorados de minha vida que foram emblemáticos no meu processo de formação.

Larrosa (2004) nomeia como *autonarração* o movimento da constante reflexão que nossas histórias provocam... Um processo que pressupõe transformações e modificações, que me informa sobre mim mesma em constâncias, pelas relações que compartilho, pelas lembranças que rememoro, nas histórias outras que ouço e que de mim fazem parte. *Lo que somos es la elaboración narrativa (particular, contingente, abierta, interminable) de la historia de nuestras vidas, de quién somos en relación a lo que nos passa* (LARROSA, 2004, p. 20).

Portanto, o sentido que atribuo ao que sou está intimamente associado às histórias que conto e à forma como são construídas as narrativas pessoais – *nas quais somos ao mesmo tempo autores, narradores e personagens principais* (LARROSA, 1994, p. 38).

Dessa maneira, a narrativa autobiográfica se coloca como um tempo de travessia, como sujeita ao momento, à mudança, ao golpe do olhar. Se constitui, ainda, como palavra capaz de nos afetar, nos marcar como palavra que em nosso corpo encontra morada e em nossas vidas se alicerça. Isso considerando o corpo como o lugar onde se inscreve cada história singular, como o lugar onde sentimentos e pensamentos se manifestam em palavras, imagens e lembranças.

Ao traçar os fios de minha trajetória no difícil, mas também instigante processo de busca de assunção da autoria, procuro afirmar, através da escrita, da narrativa autobiográfica, a presença potente e poética da pessoa e da professora da qual sou constituída.

Nessa busca pela autoria, vou aprendendo, na dor e na alegria, a me aproximar da arte de escrever, através de uma prática investigativa que incorpora, ao discurso científico, outras formas de narrar, pensar, contemplar, poetizar e, por que não?, inventar.

Narrativizar as memórias escrevendo-as é como desenvolver um *discurso em histórias* (CERTEAU, 2009) como *professorapracicante*, e, coerentemente com uma

postura investigativa que tenta ressignificar o lugar da teoria, possibilita exercitar, praticar, refletir uma outra escrita, a escrita de autoria.

Noções

Cecília Meireles²¹

*Entre mim e mim, há vastidões bastantes
Para a navegação dos meus desejos afligidos.*

*Descem pela água minhas naves revestidas de espelhos.
Cada lâmina arrisca um olhar, e investiga o elemento que a atinge.*

*Mas, nesta aventura do sonho exposto à correnteza,
Só recolho o gosto infinito das respostas que não se encontram.*

*Virei-me sobre a minha própria experiência, e contemplei-a.
Minha virtude era esta errância por mares contraditórios,
e este abandono para além da felicidade e da beleza.*

*Ó meu Deus, isto é minha alma:
qualquer coisa que flutua sobre este corpo efêmero e precário,
como o vento largo do oceano sobre a areia passiva e inúmera...*

²¹ Carioca do bairro da Tijuca, Cecília Benevides de Carvalho Meireles, nasceu no dia 07 de novembro de 1901. Aos nove anos começou a escrever poesias. Em 1919, aos dezoito anos de idade publicou seu primeiro livro de poesias: *Espectros*. Formou-se em professora pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Além de poetisa e professora, também atuou como jornalista. Fundou a primeira biblioteca infantil do Brasil. Cecília Meireles se dedicou intensamente à poesia e construiu uma das mais importantes obras poéticas de nossa literatura.

4. Encontros e Travessias: formação docente compartilhada, trabalho artesanal em permanente fazer

*E foi tanta a imensidão do mar,
e tanto o seu fulgor,
que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo,
gaguejando, pediu ao pai:
— Me ajuda a olhar!
Eduardo Galeano*

Investigar a própria prática, recordar e refletir sobre processos vividos vêm sendo um desafiador mergulho em minha história profissional e de vida.

Diante da extensão do desafio busco, investigar o modo como alfabetizo hoje, sem perder de vista como fui alfabetizada e como aprendi a alfabetizar, pois essas trajetórias dialogam e indicam pistas para compreender a ação pedagógica que, por um tempo, pratiquei e pouco compreendia os processos de aprendizagem vividos pelas crianças.

Fui sendo encorajada e ajudada a tornar visível o modo como aprendi a alfabetizar, a narrar minha própria prática e dar-me a ler, arriscando-me ao desconhecido, ao inesperado, abrindo-me às diferentes leituras e interpretações, a olhar novamente o vivido, num movimento de formação, transformação e investigação da própria prática. O modo como penso a alfabetização, assim como minha prática, vêm ao longo do tempo sendo construídos aos poucos.

Durante um tempo, acreditei, porque habitada por certezas, que em minha prática não havia lugar para perguntas, era uma prática fechada já que, formada por uma concepção tecnicista, minhas preocupações em relação às aprendizagens centralizavam-se no ensino e distanciavam-se das possíveis reflexões sobre o processo de *aprenderensinar* vivido por mim e pelas crianças cotidianamente em sala de aula.

Trago como marca neste trabalho algo que durante todo o percurso até aqui escrito e narrado vem aos poucos se revelando: a formação como encontro com o outro. O narrado revela o que me provoca, o que me atravessa, abrindo a possibilidade de pensar de outro modo a própria prática.

Complementarmente, atravessada pelas experiências que marcaram (marcam) meu fazer pedagógico e o modo como reflito sobre minha prática, reconheço a força da presença do outro nessa trajetória e ainda, a compreensão de que nesta caminhada, estive sempre acompanhada por sujeitos que, próximos ou distantes, conhecidos ou não,

ajudaram-me a ampliar minha visão de mundo e da prática.

Compreender o processo de formação como um caminho sinuoso não foi fácil. Durante muito tempo, acreditei na linearidade e no controle da prática que desempenhava. Dar-me conta de que essa trajetória é composta por curvas e incertezas provocou um movimento de ruptura, um desapegar-me de concepções hegemônicas, explicativas e quiçá afirmativas. Pois *sempre há um outro olhar ou outros olhares, bem como outros sentidos para se perceber e compreender o mundo* (AZEVEDO, 2008, p.65). Assim, venho tecendo compreensões sobre a formação como possibilidade de outros olhares, de outros sentidos, de novos horizontes.

Fui ajudada pela Professora Mitsi Pinheiro, em seu parecer de qualificação, a refletir sobre a questão da (auto)formação, conceito que permeia meu trabalho. Segundo a professora, da forma como vinha nomeando o processo de formação na pesquisa, poderia passar uma ideia equivocada de que pesquisar o processo formativo seria importante somente para mim, já que o nomeio como (auto)formativa.

Venho defendendo, neste texto, que não estou sozinha e que minhas ações não são isentas de intervenções. Minha formação vem sendo construída na interlocução com outros sujeitos que nela se inserem, ajudam-me a pensar. Assim, corroboro as palavras da Professora Mitsi ao dizer que esta pesquisa é, sobretudo, formativa, pois, narro processos que envolvem relações de vida e profissionalidade que estão em mim, portanto (auto)formativa, mas sem fechar a possibilidade de diálogo com outros praticantes que podem, numa perspectiva formativa mais ampliada, encontrar neste trabalho *fiões de sentidos* (DOMINGO, 2010), para sua formação.

E, ao pensar em *espaçostempos* de diálogos, ocorre-me a ideia de encontros: com as crianças, com professoras/professores, amigas e amigos, com a escola, com leituras que, de alguma maneira, ajudam-me a pensar sobre a minha formação, os caminhos que percorri, sobre as opções que fiz.

Esses encontros ajudaram-me a ressignificar minha compreensão sobre alfabetização, a prática e a vida. Nesse sentido, a sala de aula e os coletivos docentes dos quais participo (GEFEL, GEPPAN, FALE) constituem-se, do meu ponto de vista, como *espaçostempos* não só de aprender em compartilha, mas como *espaçostempos* de sentidos, viver a experiência de novas leituras sobre velhos saberes, de desenraizar certezas, de nos ajudar a ver. Espaço de provocação, de controvérsias, de dizer de si, de viver intensamente a companhia do outro a nos observar, a nos ler. Assim, os coletivos docentes e a sala de aula tornam-se *espaçostempos* de diálogos compartilhados,

solidarizados, fortalecidos no encontro com o outro.

Encanta-me a ideia de pensar a formação como *travessia*. Nesta palavra cabem múltiplas imagens-palavras-ações que, à primeira vista, refletem um pensamento em movimento que ora ampliado, ora escondido, provoca inquietações. Travessia de ideias, sentimentos, ações. Não tem um início e nem um fim, não se deixa prender em categorias.

Sendo assim, compreendo minha prática alfabetizadora como uma prática em travessia, pois, ao olhar o passado, ressignifico as marcas por ele deixadas, não para explicá-las mas, assumindo essas marcas como um salto em minha prática, em minha (auto)formação, que compartilhada vem se tecendo. Por isso, acredito ser a formação uma artesanaria em fios, em permanente fazer.

Pensar a formação como travessia, possibilita abrir-me ao outro, à diferença que nos constitui. Sou eu e o outro atuando em arenas próprias, na alteridade da qual somos constituídos como *sujeitospraticantes* (CERTEAU, 2009) em interlocução com o mundo, com os outros que, de longe ou de perto, interagem, dialogam, contestam nos desafiando a descobrir outros possíveis.

O GEFEL²² (Grupo de Estudo e Formação de Escritores e Leitores), grupo criado em 1990, nasce do desejo de um grupo de professoras alfabetizadoras de uma escola pública no Rio de Janeiro de estudar e discutir sobre suas práticas. Fui convidada pela professora Margarida dos Santos, uma das fundadoras do grupo, a participar dos encontros, em 1997, assim que cheguei ao ISERJ²³. Nesse tempo, os encontros do GEFEL aconteciam uma vez por semana, depois do expediente escolar, à noite. Permanecíamos na escola por mais algumas horas para estudarmos sobre nossas práticas. Nesse grupo, aproximei-me das Professoras Jacqueline de Fátima dos Santos Morais e Carmen Sanches entre outras professoras alfabetizadoras integrantes desse grupo.

Nos encontros, pude ter a oportunidade de viver experiências nas quais autoria e formação compartilhada moviam nossas discussões. Questões do dia-a-dia de nossas salas de aulas ganhavam outras dimensões, ampliavam-se em conversas-estudos, num

²² O GEFEL faz parte, desde 2010, da Rede de Formação Docente (Rede Formad), criada no referido ano, constituída por grupos de docentes vinculados à universidade e à escola básica, do Rio de Janeiro e Campinas, SP.

²³ Cheguei ao Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) em março de 1997 após cumprir o tempo do estágio probatório de três anos em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) em Duque de Caxias, região metropolitana do Rio de Janeiro. Por meio de um concurso de remoção, minha matrícula foi transferida para o ISERJ.

movimento que engendrava o confronto de *diferentes leituras do real* (GARCIA, 2001). Nos encontros do GEFEL, nossas falas expressavam tensões, conflitos, divergências, argumentações, processos que demonstravam o vigor de um grupo que vivia a heterogeneidade dos pensares e a autonomia da palavra. Nas discussões que se sucediam, minhas certezas começavam a ser abaladas...

Quando iniciei no GEFEL, minhas primeiras impressões eram de que as conversas produzidas no grupo faziam pouco sentido para mim. Nos encontros, o ponto de partida de nossas discussões era (e continua sendo) a prática. As discussões nos ajudavam coletivamente a pensar como nossas práticas podiam abrir ou fechar possibilidades de *aprenderensinar*, atuando no sentido de compreendermos nossas ações pedagógicas como um *saberfazer* em descobertas. Cada uma de nós, neste grupo, imprimia modos próprios de narrar suas experiências docentes deixando revelar entre as lacunas de nossas falas as dúvidas, perguntas, inquietações e certezas, ainda que transitórias, interrogando-nos sobre nossos processos de formação e concepções de ensino.

Estar no GEFEL passou a fazer sentido para mim, quando me abri às perguntas: O que minha prática revela? Que concepções me habitam? Não foi e continua não sendo fácil enfrentar esses questionamentos. Essas perguntas doem, amedrontam, provocam confrontos com os quais, na maioria das vezes, não queremos nos deparar. Comigo não foi diferente.

Ajudada pelo grupo, ficava cada vez mais evidente para mim que as certezas que alicerçavam meu pensar e emolduravam meu fazer não permitiam que eu enxergasse outras possibilidades de ação. Com o grupo, as certezas davam lugar para as inquietações. Passei a exercitar uma escuta cuidadosa à fala do outro e aprendi a perguntar, desconfiar, suspeitar, sobretudo da minha própria prática.

E, a cada pergunta, as certezas se remexiam, criavam rebuliço dentro de mim. Chegava a sentir dor (não era dor física), mas sentimentos confusos, misturados a palpitações, à ansiedade de perceber quanto tempo perdi apegada a fazeres sem sentido. Saía das reuniões com o pensamento em borbulhas, pois a compreensão que tinha sobre minha prática via-se abalada diante do que ouvia no grupo. Até aquele momento não havia me dado conta de que minha prática se baseava na repetição, no treino e na memorização e não levava em conta os desejos e curiosidade das crianças, não as ouvia. Valorizava a homogeneidade como determinista na aprendizagem, lógica em que prepondera a linearidade e o produto como consequências finais. Foram muitos anos

vivendo e acreditando na ilusão de que podia ter o controle e as explicações *sobre todas* as coisas de sala de aula e das aprendizagens. Quanta pretensão!

Nesse grupo, vivi um processo muito parecido com o processo da alfabetização vivido pelas crianças. Tentava encontrar sentido em minha prática. Mistura de sentimentos, lembranças da minha alfabetização, da minha formação dialogavam com o meu fazer pedagógico narrado ali no grupo, sendo compartilhado com companheiras que, como eu, também expressavam suas angústias, suas dúvidas, seus medos. A cada reunião, abríamos nossas falas trazendo um pouco do cotidiano da sala de aula, através de um relato de alguma situação vivida em sala, de alguma atividade desenvolvida, um fragmento da fala de uma criança que chamou a atenção... Nessas conversas interessadas, estudávamos, revíamos e discutíamos nossas práticas. Nesse ambiente efervescente, convidativo ao pensar, sentia-me acolhida. O GEFEL era/é uma *comunidade de atenção mútua* (CONELLY; CLANDININ, 2008).

Este grupo ajudou-me a compreender o que sozinha talvez não conseguisse perceber: olhar para minha prática, conhecê-la, estudá-la. Ter recebido e compartilhado a ajuda do grupo encorajou-me a abrir-me cada vez mais para outros olhares sobre a alfabetização, para a prática. Possibilitou que, em outro momento, eu pudesse estar ajudando outras companheiras a construir outros olhares sobre suas práticas e sobre si mesmas, a viver como as crianças a *Zona de Desenvolvimento Proximal* sobre a minha prática (VYGOTSKY, 1995).

Neste grupo, coloquei em discussão certezas que fortemente me habitavam e aos poucos, fui vislumbrando outros horizontes de possibilidades, de uma prática que se abria para outros diálogos, outros movimentos, como por exemplo o de se desafiar a tentar *compreender o compreender das crianças* (SAMPAIO, 2008).

Fui sendo, pelo GEFEL, instigada a refletir e discutir sobre o processo de *aprenderensinar* compartilhado e coletivo, processo vivido entre professoras que acreditavam na interlocução, na ajuda, na conversa e na diferença como potencialidade pedagógica. Princípios que passei a perseguir e a trabalhar em sala de aula, com as crianças.

O GEFEL foi o meu primeiro grupo de estudos, momento que fez diferença na minha formação. No entanto, outras travessias e outros encontros acolhi e são importantes para a minha trajetória formativa. Encontros com as crianças, pais, professoras/professores, equipe pedagógica passaram a fazer parte de minha vida profissional, alargando as possibilidades de discussão sobre a prática com outros

interlocutores com os quais sou ajudada a pensar outros pontos de vista.

Grupos como o GEFEL tentam dialogar com outras formas de conhecimento, numa perspectiva de reconhecer e legitimar os saberes produzidos por professoras, professores e estudantes em atuação, numa perspectiva de abertura ao conhecimento do outro e a nós mesmos, num processo dialógico, interativo, vivo e solidário na relação que se constrói com o outro, na presença que se constitui como um saber político-pedagógico solidário e na cidadania.

Coletivos docentes como o GEFEL são, do meu ponto de vista, instâncias político pedagógicas de solidariedade, pois juntos vamos *descobrir e ousando viver* (GARCIA, 2008) outras formações que, mediante à reflexão compartilhada, assumem o *pensar-fazer* coletivamente, buscando, nas tentativas, arriscar práticas cada vez mais emancipatórias, encarnadas, comprometidas com as aprendizagens e com os processos de cada criança.

Da menina negra, oriunda das classes populares, filha de mãe analfabeta, à professora alfabetizadora são muitas histórias, muitas passagens que marcaram a minha vida e o modo como venho constituindo-me no processo de formação da professora alfabetizadora autora pesquisadora da própria prática. Hoje, penso a alfabetização como uma questão política, um compromisso com cada criança que ajudo a se alfabetizar, na contribuição de que cada uma e todas se apropriem da leitura e da escrita, lendo e escrevendo a sua palavra, compartilhando outras possibilidades de leitura de mundo, de escrita e autoria.

*Eu queria usar palavras de ave para escrever.
Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem
Nomeação.
Ali a gente brincava de brincar com palavras
tipo assim: Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!
A Mãe que ouvira a brincadeira falou:
Já vem você com suas visões!
Porque formigas nem têm joelhos ajoelháveis
e nem há pedras de sacristias por aqui.
Isso é traquinagem da sua imaginação.
O menino tinha no olhar um silêncio de chão
e na voz uma candura de fontes.
O pai achava que a gente queria desver o mundo
para encontrar nas palavras novas coisas de ver
assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do
rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão
de uma pedra.
Eram novidades que os meninos criavam com as suas
palavras.*

²⁴ O poeta Manoel Wenceslau Leite de Barros, conhecido como Manoel de Barros, nasceu no Beco da Marinha, em Cuiabá, estado do Mato Grosso, no dia 19 de dezembro de 1916. Forma-se em Direito no ano de 1949, no Rio de Janeiro, porém decide pelo Pantanal para morar, tornando-se fazendeiro. Sua primeira obra intitulada de **Poemas Concebidos sem Pecado** foi publicada em 1937 foi a primogênita de tantas outras. Morreu no dia 13 de novembro de 2014, aos 97 anos de idade.

5. Escrita docente: no processo de tornar-me professora-autora-pesquisadora da própria prática: que palavras guardam as entrelinhas do meu caderno de campo?

Ao registrar e socializar o que se passa na escola, a professora promove um diálogo entre aquilo que lhe é próximo e questões externas que perpassam este espaço, mas para ela a fonte primeira de todo o conhecimento é o cotidiano, é o vivido.

Mitsi Pinheiro

Viver o cotidiano é como lançar-se em um *mergulho sem boia* (ALVES, 2008) ao oceano, percebendo-o, sentindo-o, cheirando-o, emocionando-se, reconhecendo-o como *espaçotempo* de criação, *aprendizagemensino*, autoria e formação discente e docente. Nesse sentido, trago para este momento da pesquisa alguns relatos de meu caderno de campo, momentos da prática revisitados entre leituras e lembranças, onde as memórias são revigoradas e avivadas ao sabor da escrita.

Ao pegar meus cadernos de campo, muitos deles empoeirados pela ação do tempo, correndo os olhos por entre as escritas comecei, quase sem perceber, uma conversa com o tempo aprisionado nas palavras do caderno. No primeiro instante, a vontade de “tudo” trazer e compartilhar na pesquisa fez-me esquecer que há de se fazer escolhas. Talvez seja esse um dos momentos mais difíceis a serem enfrentados neste trabalho: a escolha das práticas a serem discutidas. Mas, prática não se escolhe, prática se vive, se experiencia, pois trazer algumas delas para este trabalho de pesquisa vem a ser, do meu ponto de vista, um movimento de compartilhá-las, além de (re)pensá-las para continuar um diálogo tecido no cotidiano, no calor do tempo que se fez e faz futuro/passado/presente.

A escrita no caderno de campo é como um encontro, um diálogo íntimo entre a professora e a prática. Requer um olhar introspectivo, um voltar-se para dentro de si. No meu caso, tal escrita, mais que uma ação de registrar, possibilitou a abertura a outros sentidos do meu próprio fazer pedagógico e à maneira como fui, nesse processo, potencializando minha escrita.

Há alguns anos venho desenvolvendo a prática de escrever sobre minhas aulas no caderno de campo. Em um primeiro momento, quando comecei a praticar a escrita nele, ao registrar as situações vividas em sala de aula, as palavras repousavam como uma alegoria, um enfeite. Alguns textos descreviam em detalhes situações por mim vividas e que foram, naquele instante, provocadoras ou quem sabe, instauradoras de possíveis mudanças.

No entanto, essas escritas não ganhavam a força de se tornarem pesquisa. Não eram por mim percebidas como material de investigação. Ficavam reclusas, adormecidas em meu caderno como memórias. Assim compreendia a escrita em meu caderno de campo e o próprio ato de escrever: escrever para um dia lembrar, para recordar o vivido. Simplesmente guardar... Mas ainda tenho dúvidas se essas escritas me habitam, se faço delas material de pesquisa, pois ainda retorno pouco a elas, apesar de muito escrever.

É preciso dizer que abrir-me ao movimento da pesquisa de minha própria prática não tem sido fácil. As dobras do cotidiano desafiam-me a pensar a escrita do caderno de campo como uma escrita viva, provocativa de (in)certezas. Mas, ao mesmo tempo, essa escrita exige que se tenha tempo para escrever, para reler, para retornar ao registrado e estudar a própria prática, para, enfim, nessa escrita entranhar-se. Reconheço que nem sempre é possível escrever todos os dias, pelas demandas do próprio cotidiano e da vida. Apesar desse tempo que corre, as escritas de meu caderno de campo são como uma *conversa lenta* (LACERDA, 2009), estão sempre à minha espera.

Foi em um dos encontros do GEFEL que a professora Carmen Sanches, ao perceber que eu fazia uso de um caderno de registros e nele haver muitas escritas, perguntou-me, curiosa: *para que escrevia? Por que escrevia? Que uso fazia daqueles registros? Se eu retornava a eles para relê-los e estudá-los.*

Foi então que levei um susto! A professora Carmen foi como um grão de areia que se introduziu na engrenagem. Ao invés de explicações, ajudou-me a olhar, enxergar para além da escrita o meu próprio fazer. Que sentido fazia a escrita para a minha vida e para o meu trabalho? Essa pergunta não saía da minha cabeça...

Pensar a escrita no caderno de campo, para além de um registro que hiberna nas folhas de um caderno, ajudou-me a refletir sobre o sentido da escrita em minha prática como professora alfabetizadora.

Ajudada pela professora Carmen Sanches e pelo grupo GEFEL, a escrita passou a ser por mim compreendida como um diálogo com o cotidiano, com a minha prática e comigo mesma. Um processo que se iniciou no desejo de dizer em voz escrita impressões e se ampliou na produção artesanal e autoral de textos do cotidiano da sala de aula.

Escrever tornou-se, para mim, uma janela do *pensarfazer*, um diálogo mediado entre mim e os outros, onde deixam suas marcas em minha escrita. Nessa escrita-conversa, narro minhas dúvidas, acontecimentos, situações que não deram certo, as

inconstâncias do cotidiano, colocando-me em íntima reflexão com a narrativa, com a ação pedagógica e com o exercício da escrita.

Inicialmente fazia as escritas em meu caderno ao final das aulas. Mas, fui percebendo que, durante a aula, acontecimentos provocavam-me a registrar momentos que me chamavam atenção: alguma coisa que vi em relação a uma criança, uma fala, um gesto, coisas que passei a narrar no calor dos acontecimentos, em sala de aula.

Em uma escrita de sala de aula, do dia 16 de junho do ano 2000, de uma turma de classe de alfabetização, como ainda era nomeada à época, expresse preocupações em relação a algumas crianças e seus processos de alfabetização.

O relato abaixo registra um momento de sala de aula. Uma atividade sobre poesia que as crianças realizaram e as impressões por mim escritas.

Rio 16/06/2000

Na atividade de escrita com o texto da Resia algumas crianças conseguiram realizar as atividades e outras tiveram um rendimento mais lento com relação à escrita e que não quer dizer que não pudessem fazer. Mariana aproveitou o momento da escrita sentou-se em grupo e com a mesma folha das crianças, começou a escrever. Usando as letras referenciais P, S, O, como se estivesse escrevendo na linha conforme a atividade.
Atós Chegu a fazer a ilustração de ~~da~~ Versos, segundo Margarida ex para ela fez parte da palavra peixe, Mariana teria noção disso?, pelo menos no momento pensou que sim de escrever com a mão esquerda, o fez espelhando as letras, seria por causa da direção? ou o sentido no qual insiste em seguir, por causa da mão esquerda?

Avanços

Robel conseguiu escrever sem ajuda

Mariana " " " " " " " "

Leonardo " " " " " " " "

- Justino se embolou várias vezes com o uso das letras e se distraiu muito

- Yasmin conseguiu sem ajuda

- Tairane também se embolou em algumas palavras e a algumas letras.

ex: Namerado - essa é a forma como fala
Se a professora repetir a palavra consegue perceber que namerado tem RA

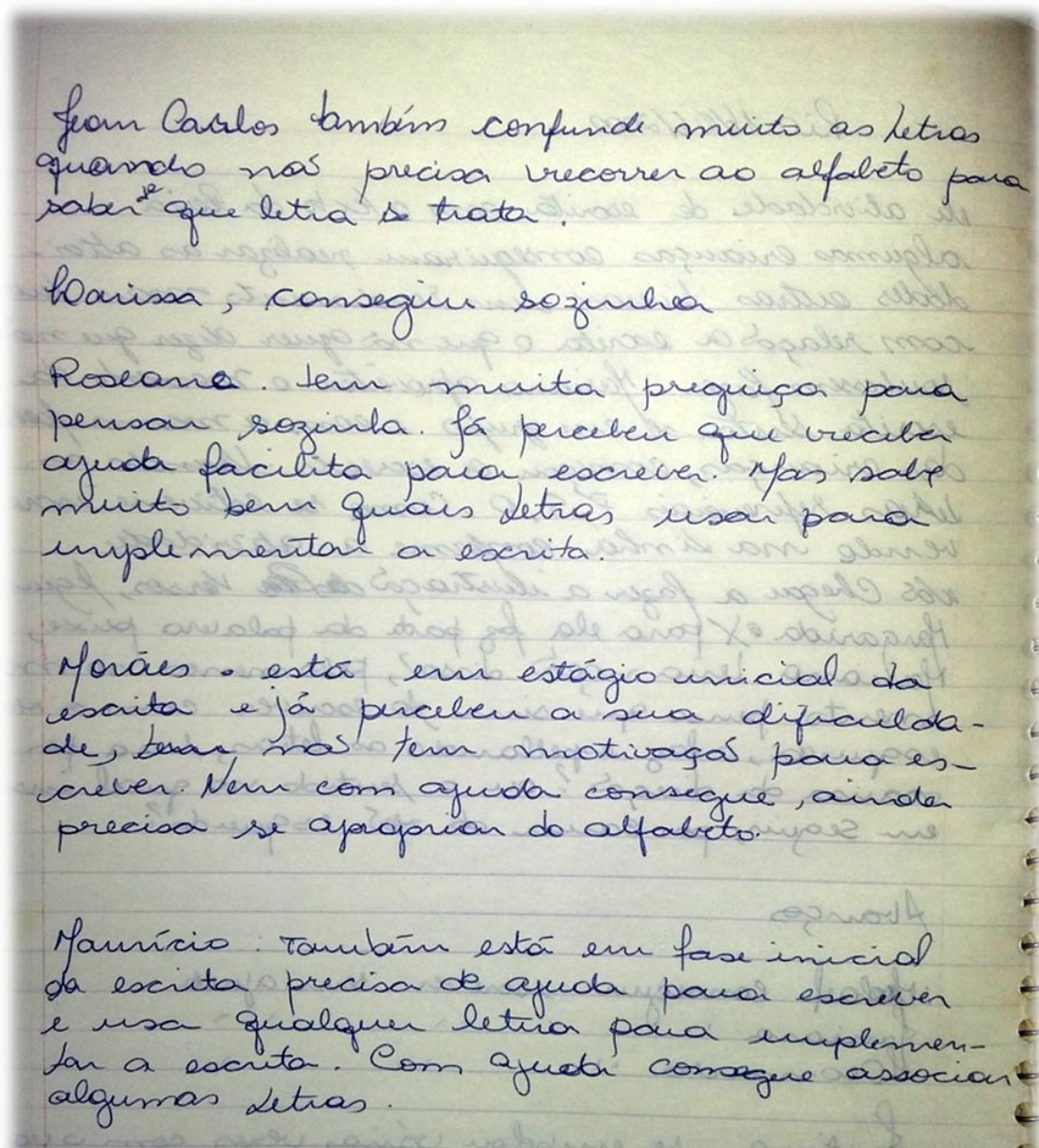
Acervo de Pesquisa – Caderno de Campo Ana Paula Venancio – Classe de Alfabetização/2000.

Algumas passagens, nesse relato, chamam atenção. São palavras e modos de dizer que revelam como compreendia os processos de alfabetização vividos pelas crianças. Ao escrever que *algumas crianças conseguiam realizar as atividades e outras tiveram um rendimento mais lento*, o que predominava, naquele momento, era um olhar

preso à homogeneidade, à convergência, à linearidade, considerados por mim como essenciais para conhecer o processo de cada criança. Não percebia que essa lógica classificava as crianças entre as que *conseguiam* e as que eram *mais lentas*. Esse modo de compreensão direcionou meu olhar e, preocupada com essa separação, deixava poucas brechas para que os conhecimentos revelados pelas crianças fossem compreendidos como processo, em permanente movimento, como espaço de diferentes pontos de vista. O registro em meu caderno revela que eu ainda estava muito presa às prescrições, ao descrever (superficialmente) como cada criança estava e às simplificações, ao atribuir uma classificação para cada uma delas em seus processos de alfabetização, direcionando meu olhar para o que *faltava*, para o que a criança *não sabia*.

As entrelinhas do meu caderno de campo guardam em silêncio o modo como pensava. Guardam, também, o conflito vivido por mim, conflito este gerado entre a possibilidade da dúvida sobre as aprendizagens das crianças e a forma aprendida de olhar e compreender o processo de ensinar e aprender classificando-as.

Não estaria também anunciando que as crianças que conseguiram realizar as atividades, além de ligeiras, seriam as que *conseguem* aprender e as *mais lentas* aquelas possuidoras de dificuldades? Continuei o relato nomeando e listando as crianças, descrevendo seus “avanços” e suas “dificuldades”.



Acervo de pesquisa – caderno de campo Ana Paula Venancio – Classe de Alfabetização/2000

No cotidiano da sala de aula, questões como avanços e dificuldades faziam parte do meu discurso e de minha prática. Acreditava que crianças que fugiam da “normalidade” no/do tempo de aprender possivelmente tinham algum tipo de dificuldade na aprendizagem. Eu ainda não compreendia que o caminho percorrido por cada criança em seus processos de alfabetização não é igual para todas.

Em minha formação pedagógica, aprendi que igualdade na aprendizagem se associava à ideia de que todos deveriam apresentar/chegar aos mesmos resultados, no tempo escolar estipulado, regulamentado. Qualquer sinal de desvio dessa trajetória (linear) e predefinida, era visto e tratado como *dificuldade de aprendizagem*.

Nesse tempo, estranhava pouco o modo como pensava/escrevia sobre os processos de aprendizagem vividos pelas crianças na alfabetização. Era forte, no meu modo de pensar, a linearidade e a progressividade das aprendizagens, haja visto que o registro do caderno de campo traz as marcas desse modo de pensar dicotomizado, ao nomear, classificar as crianças em *mais lenta* e *menos lentas*. Crianças com *dificuldades* e aquelas que apresentam *avanços*, crianças que *conseguem realizar as atividades* e aquelas que *não conseguem* e, assim, as dicotomias cumprem com o seu papel: o de separar, classificar, categorizar e induzir o olhar a enxergar somente o que falta. Nesse tempo, a referência de igualdade que guiava meu *pensarfazer*, neutralizava as diferenças e afirmava as dificuldades, sendo assim,

Tal procedimento aproxima diferença de deficiência, através da ideia de dificuldade, gerando um sentimento de incapacidade naquelas crianças classificadas como os que não aprendem o que deveriam aprender em determinado tempo escolar, seguindo um determinado percurso e apresentando determinados resultados. (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 6).

Mas, vivendo o movimento de um cotidiano movediço, (trans)formador, imprevisível e registrando tal fugacidade no caderno de campo, pude revisitar tais registros e permitir que o cotidiano fosse me mostrando que os saberes do dia-a-dia são contextualizados e coletivos, entrelaçados aos múltiplos saberes e fazeres condutores do olhar. Sendo esse olhar provocador de conflitos que, como fios, costuravam minhas ações e promoviam tentativas de novos pensares.

Nas escritas de meu caderno de campo, mostro o movimento que acredito ser potente entre as crianças: o das ajudas. Isso entendendo a ajuda como ação que indica a crença na possibilidade do outro como interlocutor, como potência para a aprendizagem. Nesse sentido, a ajuda vai se revelando para mim, como uma ação desencadeadora de saberes, possibilidades, reciprocidades, relações que são tecidas em sala de aula, com/entre as crianças, com outros professores, com as múltiplas questões que atravessam a vida escolar como *modos hegemônicos e contra-hegemônicos em permanente tensão e conflito, próprios de um cotidiano escolar complexo, polifônico, plural* (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 4).

Esse foi o movimento que vivia nesse tempo em que o conflito com a prática me transformava. No mesmo ano, a professora Carmen Sanches por duas vezes na semana estava na sala de aula comigo e com as crianças, durante sua pesquisa de doutorado.

Juntas, acompanhávamos e discutíamos sobre os processos de alfabetização vividos por cada criança, além de nossas compreensões sobre esses processos, compreensões *nem sempre harmoniosas e consensuais* (SAMPAIO, 2008).

Por meio de nossas conversas, foi sendo tecido, de maneira compartilhada, um espaço formativo, onde fazeres e saberes fortaleciam nossos olhares para múltiplas possibilidades de descobertas e perguntas. O encontro com a professora Carmen Sanches em sala de aula proporcionava um olhar outro para mim mesma, para minha prática, para meu modo de pensar a alfabetização. Isto porque, nessa relação de alteridade, a professora Carmen tinha a visão do outro que me lia, que me informava de minha incompletude, como nos diz Wanderley Geraldi:

A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um *excedente de visão*. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele [...]. Olhamo-nos com os olhos do outro, mas regressamos sempre a nós mesmos e a nossa incompletude [...]. (2010, p. 107).

Em sala de aula, a professora Carmen Sanches era o meu *excedente de visão* (BAKHHTIN, 1997) pois me ajudava a olhar os processos de alfabetização vividos pelas crianças e, juntas, nos abríamos aos questionamentos, às dúvidas, às inquietações. Com ela aprendi a indagar, desconfiar de minhas verdades, pois nossos encontros, depois das aulas, onde conversávamos e estudávamos, tinham *a prática docente como objeto de reflexão e estranhamento* (SAMPAIO, 2008, p. 171), eram encontros de formação tanto para mim como para ela.

Com o passar dos anos venho vivendo processos de transformação na formação e o mesmo vem acontecendo com a escrita no caderno de campo. Ao fazer registros, exponho-me a mim mesma, tensiono o meu próprio fazer em uma escrita que anuncia histórias, denuncia acontecimentos, revela pequenas passagens. Longe da neutralidade, tal escrita é em primeira pessoa: do singular e do plural. O caderno torna-se, nessa perspectiva, um material aberto, sendo pensado junto com as crianças que nele também deixaram/deixam suas marcas, suas escritas e impressões.

LISTA DE PRESENÇA. 12/5/2010

PEDRO FILIPE.

GABRIEL

JOÃO VITOR

LEONARDO

LUCAS

CRISTIANO

CAMILLA

LUIZ FELIPE

NICOLE

THAYS

FÁBIO PETER

LETÍCIA

MARIANA

ANA PAULA

BIANCA

LUANA

O que você achou do nosso encontro?
EU ACHEI A AULA ÓTIMA HOJE
PORQUE EU ADORO FAZER AMOS
TRAS E TEXTOS. LUCAS

Acervo da pesquisa – Caderno de Campo Ana Paula Venancio – 2010 – Turma 101.

Lucas, ao escrever no meu caderno de campo, revela suas impressões ao avaliar a aula do dia. O registro de sua autoria afirma o que mais gostou de fazer foi usar a escrita como um instrumento de comunicação, dizendo o que lhe tocou, o que foi marcante para ele, naquele dia.

As crianças, ao me verem cotidianamente escrevendo, seja em algum momento da aula ou durante as Rodas de Conversas, sentem-se curiosas a saber o que estou

fazendo. Olhos se espicham, até que é chegado o momento onde a curiosidade transborda em perguntas: *o que você está escrevendo? Por que escreve tanto? Para quê? Para quem? Quem vai ler?* Tais perguntas instigam o meu *pensar* fazer me (trans)formando, fazendo esse momento da escrita ser vivido como um momento marcante. Ao mesmo tempo, ao me verem escrever, as crianças sentem-se instigadas e encorajadas a fazer o mesmo e se tornarem autoras de seus textos.

Qual não é o espanto advindo das crianças quando começo a ler os registros do caderno! O espanto está em perceber que os registros são sobre as situações da sala de aula: suas falas, alguma situação que aconteceu em sala e por eles vivida, uma citação (quase) integral de uma conversa ou de uma fala. Dúvidas, perguntas, descrições de atividades desenvolvidas, relato sobre alguma coisa que não deu certo ou de alguma situação que preciso observar com mais cuidado, alguma história, um acontecimento...

Aos poucos, as crianças vão compreendendo que o caderno de campo é um material que está muito próximo deles, que também pertence a eles. Não à toa, algumas crianças se encorajam e perguntam se podem também escrever no caderno, deixar suas marcas, suas ideias e impressões. A escrita no caderno de campo acaba se tornando, assim, uma ação vivida e interativa com as crianças, constitutiva dos processos de *aprenderensinar*, espaço aberto à reflexão entre sujeitos que juntos aprendem e juntos são capazes de ensinar.

Registrar o vivido em sala de aula tornou-se uma prática diária. Uma escrita que não se fecha em si mesma, que declara, através de suas lacunas, as brechas do inacabamento, do movimento de pensar e repensar a prática, uma escrita que, desobediente às regras acadêmicas, segue em autoria trilhas do *fazerpensarfazer*. Segundo a professora Mitsi Pinheiro,

Ao escrever, as professoras continuam um diálogo tecido em cotidiano escolar, sem o isolar de sua fluidez. “Misturam” temas que a um leitor desavisado pode parecer dispersão metodológica e inexistência de rigor; empregam uma linguagem metafórica impossível de ser lida por quem foi ensinado a ler apenas o que circunda um objeto; socializam sua experiência cotidiana em narrativas que contêm, em si mesmas, as concepções, método e relevância que atribuem a este campo de pesquisa e trabalho simultâneos (2009, p. 146).

A escrita no caderno de campo permitiu um mergulho na minha prática de forma aberta, reflexiva, compartilhada, contribuindo para uma ação pedagógica cada vez mais comprometida com os processos de aprendizagem vividos pelas crianças, aberta a outras

possibilidades, às (trans)formações, às inquietações, às perguntas, aos dilemas, ao inesperado. Uma terra fértil permeada pelo ato de escrever, ler, reler, rememorar e, principalmente, rever-se.

Hoje compreendo que o que me movia e ainda me move a escrever é a crença de poder ser esse um caminho fecundo de desenvolvimento pessoal e profissional, de descobertas relativas à própria prática. Trata-se de um caminho de (auto)formação docente que se tece no encontro com o outro, compartilhado também pelos sujeitos que o atravessam e ajudam-me a compor essa escrita, se inscrevendo nela. Nessa perspectiva, o autor João Wanderley Geraldi (2013) ajuda-me na compreensão do sentido da produção da escrita ao dizer que *o outro é a medida: é para o outro que se produz o texto* (p. 102).

As escritas do caderno de campo se entrecruzam, dialogam, tomam formas imateriais de sentimentos e emoções que, no calor do momento em que são produzidas, parecem desconcertadas, descaracterizadas dos aparatos linguísticos gramaticais aos quais deveria ter obediência. E foi tomando posse de uma língua viva e vivida que Matheus Jordão, estudante do 5º ano de escolaridade, desafiou-se na escrita do relato sobre as atividades que desenvolvemos no dia 15 de dezembro de 2005, em sala de aula:

Rita 15/11/2005

x

x Matthews

x
Hoje - nós - fizemos jogo de
trilha, atividade do si
no e a força

Hoje fizemos as atividades acima
descritas por Matthews. Como foi conversado
com ele no dia anterior, fizemos trabalhos
de leitura e escrita no livro de matemá-
tica, usando o jogo do próprio livro. Fize-
mos a força e novamente trilha.

Por fim coloquei no quadro uma lista
de palavras que faziam parte da brincadei-
ra da trilha, ele disse que ia fu-
gir, para não ler as palavras.

Penso que foi isso que Matthews fez o
amorintivo, fugiu de todas as situ-
ações que sentia medo de enfrentá-las.
Hoje pela primeira vez, sozinho, enfrenta-
rington de queria fugir. fui abrir a
porta e disse: "Ele fugiu". Deixei de enfren-
tar aquilo que te dá medo e cheguei
lá fora, estalei os dedos para ver se al-
guma coisa acontece. Se você não en-
frentar eu não enfrentarei por você
mas se você quiser posso te ajudar
a enfrentar junto. Foi quando aceitou
ler as palavras e jogar a trilha.

Matheus começa a escrita de seu relato dizendo: *hoje nós fizemos jogo de trilha, atividade do livro e a força*. Matheus, com muito esforço, consegue relatar as atividades do dia na turma. Logo abaixo vem o meu relato que dimensiona um pouco a ambiência em que a escrita do Matheus foi sendo construída, produzida e praticada em interação com a professora. E, como disse acima a professora Mitsi Pinheiro, nossas escritas socializam a experiência cotidiana de tempos e modos diferenciados de aprender e de ensinar, reconhecendo a produção como construção de sentido, de acolher o desafio que juntos (professora e aluno) atravessávamos.

Desacreditado pelas professoras anteriores e achando-se incapaz de aprender a ler e a escrever, Matheus mostrava-se arredio à aproximação. Recusava as ajudas oferecidas tanto pelos colegas de turma, como pelas professoras. Por mais de um ano, o trabalho com Matheus foi em prol do resgate de sua autoestima, do interesse, da curiosidade e do desejo de estudar. Estar e permanecer nesta turma garantiu a ele um tempo maior para se apropriar da leitura e da escrita. Ao olhar para a sua história, lembro-me da minha. Matheus precisava de um olhar crédulo, de uma aproximação afetuosa e de cuidado com seus *saberes e ainda não saberes* (ESTEBAN, 2001).

Ao ler novamente o relato do caderno de campo, veio-me à lembrança a cena descrita; aquele relato foi como um desabafo. Por esse motivo, o caderno de campo se constitui como um espaço de ação compartilhada: embora pareça ser um processo particular e individual, nessa escrita muitos outros se inscrevem e nela coabitam, modificam o meu modo de pensar, atravessam e marcam o meu fazer pedagógico em formação. Prática e teoria em encontro, em diálogo, em devir, sendo a cada dia atualizadas, refutadas, revisitadas. No processo de desafiar-me a construir uma escrita-reflexão, a escrita no caderno de campo, constitui um movimento de compreender *ser a prática, a teoria em movimento e a teoria, o resultado da reflexão sobre a prática* (GARCIA; ALVES, 2012).

Passei a recorrer aos meus registros, na maioria das vezes, como referências reflexivas sobre os processos de alfabetização vividos pelas crianças, além de serem fontes de consulta e informação, para mim, nas reuniões pedagógicas, nas reuniões de pais, nos Conselhos de Classe, nas escritas dos relatórios de avaliação, entre outros momentos.

Ressalto ainda a dimensão política da/na escrita quanto a pensar-me como uma professora que se abre ao movimento de pesquisar e que, no exercício da prática, vai se tornando uma pesquisadora que ensina. Essa ação, manifestada e potencializada na/pela

escrita, na relação com as crianças, com outros sujeitos da ação pedagógica, nos grupos de estudos dos quais participo, instiga-me cada vez mais a olhar a prática com olhar investigativo, configurando-se como um importante instrumento de (auto)formação docente.

Voltar ao vivido, por meio de registros, memórias e narrativas marca processos complexos de construção e reelaboração. Nesse sentido, não só escrevo as memórias, com elas tento tecer outros sentidos sobre o vivido, olhar de outro modo minha prática, desvelar brechas, vasculhar rastros. Tento, ainda, olhar para as dobras do cotidiano deixadas em marcas escritas no caderno de campo e, por meio dessas sendas, desafiar-me a narrar um pouco o processo de (auto)formação. Isso entendo que, como um *continuum*, tal processo foi sendo formado e transformado ao longo da minha vida, entendendo a continuidade-descontinuidade, as rupturas e as permanências no mesmo como fios a escrever, a tece minha história de vida e formação.

As escritas em meu caderno de campo, assim como as memórias, são pensadas como janelas que podem estar abertas, fechadas, entreabertas... Optei por abrir e trazer para este trabalho de pesquisa algumas *escritasjanelas* companheiras em meu caderno de campo, sem esquecer-me das zonas de sombra, silêncio e mistério que compõem a memória. Sendo assim, compreendo a escrita do caderno de campo como uma escrita inscrita de outros possíveis e outras possibilidades, portanto, aberta.

5.1. Roda de Conversas: tecendo em fios a *presença* do outro na conversa

*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...*
Jorge Larrosa

Assumo a Roda de Conversas como *espaçotempo* privilegiado no cotidiano da sala de aula. Ponto de partida do dia, a Roda é um dos momentos em que as crianças ficam mais próximas, é um momento de conversa compartilhada e de escuta de si e do outro. Assim, ela é compreendida como um *espaçotempo* de mediação, ligação, socialização de saberes, de discussão, estreitamento de laços de amizade e afetividade, da diferença enquanto *ser mais*.

A Roda de Conversas é um compromisso diário com a turma. Acontece

geralmente no momento da entrada, assim que chegamos à sala de aula. Compreendida como tal, não é uma prática esporádica ou que possa ser adiada, feita quando dá. É um movimento constituinte e constitutivo de minha ação pedagógica. Ela se constitui como um dos fazeres centrais de minha prática, ajudando a pensar coletivamente nos processos de alfabetização vividos e compartilhados por cada criança, através de suas falas, da ajuda, dos afetos, da solidariedade, da cooperação e da reflexão.

Assim, pensar a Roda de Conversas como constitutiva da prática alfabetizadora é pensá-la como um movimento de potência de si e do outro, um espaço aberto às conversas, ao narrar, ao contar histórias, ao brincar. Ela pode ser pensada, também, como espaço potencial para tomadas de decisões, resolução de conflitos, acordos e diálogos. É um espaço no qual votamos, combinamos nossos fazeres, socializamos ideias, descobertas, pesquisas, no movimento de *reconhecer e legitimar cada um e cada uma como sujeito de conhecimento* (RIBEIRO; SAMPAIO; VENANCIO, 2014, p. 6).

A Roda de Conversas é, então, um encontro com o outro e consigo mesmo. Estar na ela é dar-se a ler, na emergência da participação dos sujeitos e de seus diferentes saberes, como nos propõe Boaventura Sousa Santos (2010). Nela, a conversa vai sendo compreendida como uma ação entre sujeitos, um exercício de escuta, de percepção do outro, como *compromisso político com a alteridade* (RIBEIRO; SAMPAIO; VENANCIO, 2014) em abertura às singularidades, a modos outros de dizer, de pensar e de ser.

Ao pensar a Roda como um espaço político, é iminente pensá-la também como *espaçotempo* de formação. Não há como pensar nas relações pedagógicas que nela são tecidas, cotidianamente, junto com as crianças, sem remeter à formação político-pedagógica que cotidianamente é praticada na sala de aula.

Por isso, afirmo ser a Roda de Conversas um *espaçotempo* de formação político-pedagógica pelas relações, nem sempre harmoniosas, que são urdidas nela cotidianamente. Relações que vão sendo compreendidas como ações que se entrecruzam, se encontram e, também, se desencontram. Relações preñes de conflitos, discordâncias, divergências, mas que trazem também a riqueza da convivência, de histórias de vida, da amizade, de viver a cada dia momentos diferentes de aprendizagem com o outro, pois, como nos lembra Paulo Freire (2010, p. 90), *não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão*. Isso é viver a democracia e a cidadania na prática cotidiana, no tinir de variados tons de vozes, em diálogo com as diferentes histórias de vida.

Participar da Roda de Conversas está para além da presença que se faz física por obrigação ou por obediência. A presença do outro nos convida a viver e experienciar novas formas de ver o mundo, por isso a conversa é aqui compreendida como uma ação que une, aproxima; uma conversa “maluca” (como dizem as crianças), uma conversa de rir ou de contar, sem pé nem cabeça, uma conversa interessante que faz desse momento um *tempoespaço* de *atenção mútua* (CONNELLY; CLANDININ, 2008) de afeto, cuidado, de ouvir e de falar. Na Roda aprendemos a perceber as diferenças que nos constituem como potenciais, singulares, pois a *irrupção do outro é uma diferença que difere, que nos difere e que se difere sempre de si mesma* (SKLIAR, 2003, p. 149).

A Roda de Conversas, *espaçotempo* de múltiplas falas e lógicas em circularidade, desrespeita, na maioria das vezes, o tempo marcado, pausado, circunstanciado pelo tempo escolar. Na Roda de Conversas, nossas falas são como janelas abertas ao inesperado, ao que surge. Nossas falas são como *temporalidades abertas* (SAMPAIO, 2014) ao aprender, ao ensinar, ao conhecer, ao desconhecido, ao porvir. Como diz Larrosa (2003, p. 212), *nunca se sabe aonde uma conversa pode levar*, que caminhos irá tomar, que assuntos serão puxados, retomados, anunciados, discutidos, encerrados. Arrisco dizer que a conversa é como um rizoma. Onde começa? Onde termina? Sem um início que dê a partida para as falas e sem um fim que as encerre, percebo que na Roda e fora dela, a conversa continua carregada de histórias, interesses, sentidos que, compartilhados, ganham outros significados, vozes que se reconhecem legítimas e comprometidas com os saberes e fazeres pedagógicos.

Desafio-me cotidianamente a pensá-la como um *espaçotempo* de interações, praticada na perspectiva da circularidade da(s) palavra(s), como instância emancipatória de saberes e fazeres. Por isso, trabalhar nessa perspectiva significa, embora não seja fácil, romper com as lógicas da centralidade e da hierarquia assentadas na verticalidade e na separabilidade entre *quem ensina* e *quem precisa* aprender, rompendo com esse modo de decidir pelo outro, de falar em seu lugar. Por que afirmo não ser fácil? Porque, na maioria das vezes, não percebemos o quanto nossa fala coloniza, manipula, sobrepuja a fala do outro (criança), o silencia, o torna ilegítimo. Embora tente fortemente buscar outros caminhos e apesar de ser a Roda de Conversas uma tentativa de romper com essa concepção, tenho consciência de que essa formação fez parte da minha vida: ela ainda está em mim!

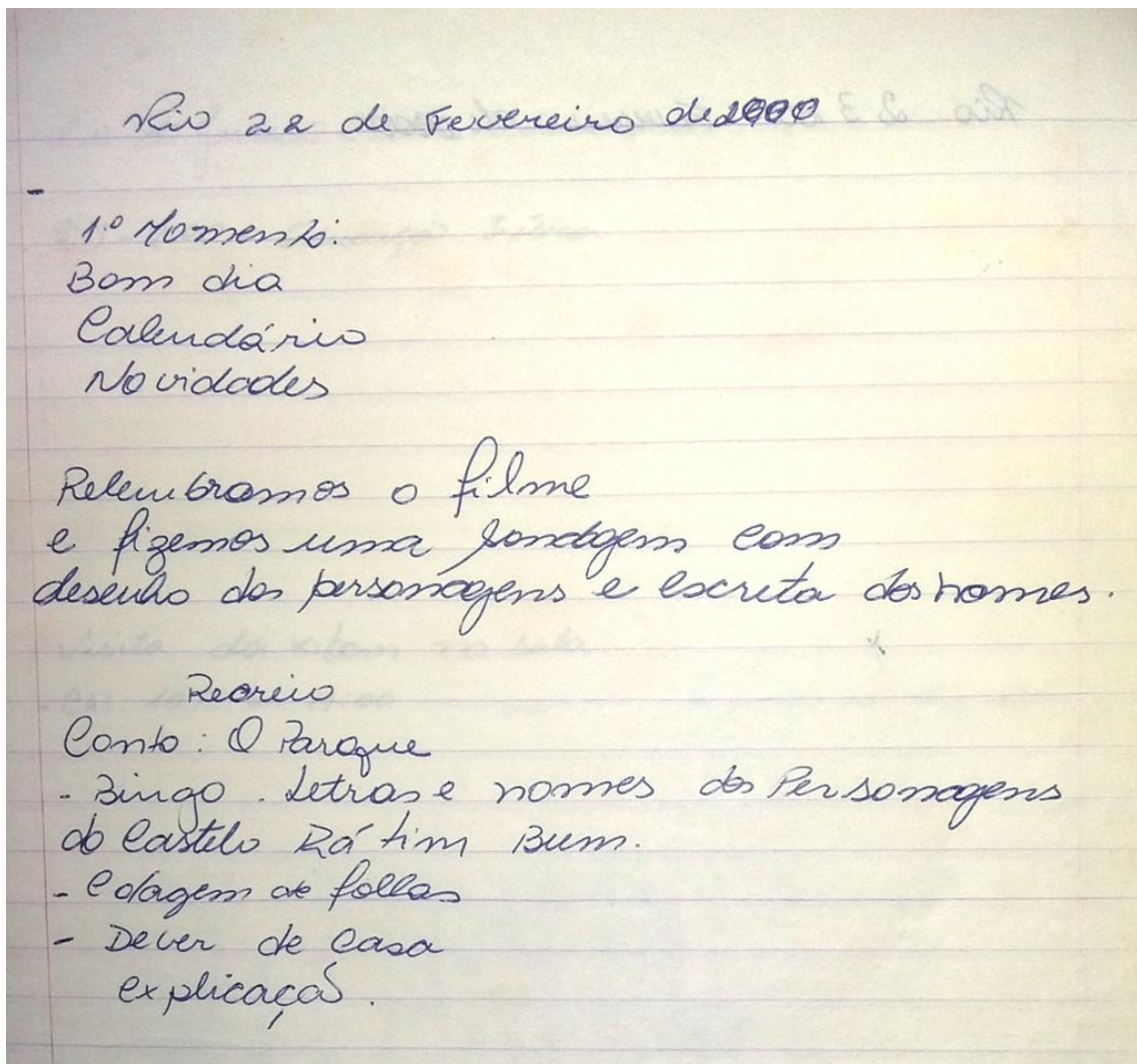
A Roda é uma prática que acompanha minha vida profissional por longo tempo. Como professora leiga, nas turmas de Educação Infantil com as quais trabalhei, fazia

com as crianças a rodinha, prática que aprendi observando outras professoras. No planejamento da escola, havia uma “rotina”, a qual deveria ser seguida diariamente pela professora ao iniciar a aula. Tal rotina consistia em: fazer a rodinha e cantar a música da “janelinha” (música que fala do tempo se está sol ou chuva); em seguida, a música que anuncia a “chamadinha” (ficha com os nomes das crianças) era cantada e, por fim, ainda na rodinha, acontecia a “hora das novidades”, momento no qual as crianças são autorizadas a mostrar algum objeto, geralmente brinquedos, ou contar algo que tenha sido significativo.

Como professora alfabetizadora já formada, não abandonei a prática de fazer a rodinha. Quando comecei a lecionar em turmas de alfabetização, acreditava ser esse momento da rodinha importante para a criança “treinar” a fala. No entanto, era um tempo por mim apreendido como (in)consequente, despolitizado e invasivo, pois não considerava-o como continuidade de um processo de alfabetização do qual eu também fazia parte.

Fazia da rodinha tempo de rotina, um tempo linear, homogêneo e enfadonho. Um tempo por mim colonizado, marcado pelo que podia/não podia ser dito, falado ou discutido. Compreender que a rodinha não era propriedade minha, levou um longo tempo. Mudar a forma não significou a mudança de concepção.

Em meu caderno de campo, a escrita expressa o modo como pensava a “rodinha”, ação diferente do momento que hoje nomeio como Roda de Conversas.



Acervo de pesquisa – Caderno de Campo Ana Paula Venancio – Turma 101/2000

Cotidianamente fazia as “novidades”. No entanto, não refletia sobre a minha própria postura enquanto professora que liderava a conversa sem atentar para: quem *mais* falava e quem *mais* ouvia? O que se falava? Sobre o que se ouvia? Podiam as crianças falar o que pensavam? O que as interessava? Do que gostavam? Sugerir? Contestar? Avaliar? Qual era o sentido da roda?

A compreensão foi chegando, aos poucos, na interlocução e na conversa com outros professores e professoras da escola e com os grupos de estudos dos quais faço parte (GEFEL, GEPPAN, FALE), pois a conversa sobre nossas práticas ajudava-me a refletir sobre o significado da “rodinha” em relação à minha prática. Em que medida essa ação interferia no meu fazer pedagógico? Que sentido fazia para mim e para as crianças?

Em nossos encontros de estudos, também sentávamos em roda, olhávamos uns

para os outros, continuávamos ou começávamos uma conversa, um assunto, uma pergunta... uma mandala de sentidos múltiplos, espectral nas compreensões. Diferente da “rodinha”, fui compreendendo que a Roda de Conversas é o momento que não se repete, que é constituído de palavras que se alimentam de outras e que, juntas, formam conversas singulares. Foi nesse jogo de conversas que minha compreensão sobre a Roda como instância político-pedagógica foi sendo construída e tendo consequências na sua realização com as crianças.

Em sala de aula, nas Rodas de Conversas, discutimos sobre nossas relações com os outros, com os nossos fazeres pedagógicos e com a vida. Os assuntos que circulam nela são, muitos deles, enviesados, cheios de códigos secretos, códigos que só as crianças desvendam em seus tempos-criança. Em alguns momentos, me senti de fora da conversa por pouco compreender esses tempos e lógicas infantis. A Roda de Conversas ensina-me, antes de tudo, *a demorar e alongar o tempo das crianças. Se houvesse de dizê-lo em uma única frase: a tarefa de estar entre crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo que for possível* (SKLIAR, 2014, p. 178).

Assumo, então, a Roda de Conversas como *espaçotempo* de alongar o tempo das crianças, como lugar de fazer durar as infâncias. No início do ano letivo de 2014, Letícia, uma criança da turma 201, estranha a Roda de Conversas e pergunta:

— *Tia, para que conversar? Por que não fazemos logo dever? A professora do ano passado não fazia isso com a gente, conversar... Não podia conversar!* (Letícia - Roda de Conversas – 2014).

Letícia expressou o que lhe angustiava. O momento da Roda, para ela, era percebido como uma perda de tempo, pois não estávamos fazendo o “dever”, como queria. Aprendeu que escola não é lugar de conversar. Ao expressar o que pensava sobre a Roda de Conversas, gerou uma discussão entre nós. Como professora, coloquei-me no lugar de quem reflete sobre as falas das crianças. E dei-me a pensar: se a escola não é lugar de conversar, é lugar de quê? Como viver processos de alfabetização que tenham a conversa como experiência de *aprenderensinar*?

Foi com esse intuito que as nossas Rodas de Conversas foram sendo fiadas, tentando entender o tempo *gasto* como um tempo recheado de intencionalidades, subjetividades, de experiências e de *contrapalavras* (GERALDI, 2013) inscritas na(s) fala(s), nas histórias de vida de cada sujeito. Segundo Ana Luiza Smolka, no processo de alfabetização, o papel do outro é da *maior relevância e significado, pois o que o*

outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento (2003, p. 213).

Letícia, ao se apropriar da potencialidade da Roda de Conversas, passou a desenvolver cada vez mais o que mais sabia fazer: falar. Tornou-se uma criança que incentivava as outras a falar, a defender seus pontos de vista, a ser potência nas Rodas de Conversas.

É na Roda que nossas decisões são partilhadas e decididas, coletivamente. Nela, sugestões, combinados, pedidos, acordos e propostas são conversados, discutidos e, por vezes, colocados em votação. Como professora, vou mediando com as crianças a viabilidade das propostas aos fazeres cotidianos da sala de aula e da própria escola.

Nesse processo, as crianças vão percebendo o quanto é importante ouvir o outro, ser ouvido, falar o que pensam, criar argumentos, defender seus pontos de vista, tecer críticas, ajudar a pensar na resolução de problemas, fazer alianças, avaliar propostas e atividades que são/foram feitas, ponderar sobre atitudes em relação ao outro (bullying, brigas, ofensas, desavenças...). Percebemos que compartilhar nossos pensares na Roda nos ajuda não só a solucionar questões referentes à escola, mas na caminhada na vida.

Em alguns momentos, não basta falarmos ou discutirmos sobre os assuntos trazidos à Roda, precisamos escrever, documentar nossas ideias para não esquecermos do que combinamos, já que, no dia-a-dia, são muitos os combinados e descombinados também. O que escrevemos fica em exposição como referência e consulta. No entanto, isso não quer dizer que esses combinados não passam por possíveis mudanças, por novas discussões. Depois que discutimos, negociamos e votamos, as propostas são escritas e, como um documento, todas as crianças o assinam, inclusive eu.



Acervo da pesquisa – assinatura do documento: Combinados da Turma 201/2014.

Algumas crianças da turma 201, turma na qual lecionei no ano de 2014, estão na foto assinando o documento de **Combinados**, como nomearam esse grande papel, com os combinados da turma. Para se chegar a essa lista de proposições, uma Roda de Conversas não foi suficiente. Levamos alguns dias discutindo as questões que surgiam das necessidades relatadas pelas crianças como: brincar, fazer atividades, massinha, desenhar, ir para o livreiro²⁵ da sala, a ajuda, o uso dos jogos, o relacionamento com o outro... Houve questões que, de tão tensas, precisaram de uma Roda que discutisse somente aquele assunto e não outro. Outros itens precisaram, além da discussão, de votação, como o uso da brinquedoteca²⁶, do livreiro e dos jogos.

²⁵ É chamado de livreiro um grande pano compartimentado em pequenos sacos transparentes (tem em torno de 30 sacos) onde são acomodados livros de histórias. Este livreiro fica pendurado em uma parede da sala de aula onde as crianças têm acesso e podem escolher os livros que desejam ler.

²⁶ Há na sala de aula um espaço para os brinquedos, por nós nomeado de brinquedoteca. Inclui não só brinquedos, mas: fantasias, sapatos, bolsas, colares, objetos de casa doados pelas crianças e pelas famílias da turma e ficam arrumados em caixas.

O registro no papel foi feito no chão, com outras crianças ajudando, interferindo, acompanhando a escrita. Nessa atividade, informações sobre aspectos da nossa língua são ensinadas e compartilhadas no momento da escrita. Incluem discussões sobre ortografia, sobre a direção (onde iniciamos) da escrita e seu sentido (da esquerda para a direita), separação de sílabas ao final da linha, pontuação, entre outros conhecimentos que precisam ser ensinados e compartilhados com as crianças. *Nessa situação, além de instauradora de uma relação, a escrita foi provocação, surpresa, marcando um momento especial de interação e interlocução. Desse modo, a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola (SMOLKA, 2003, p. 45), ela se torna um instrumento de uso, de interação, de prática, de conhecimento.*

Nesse sentido, aprender a ler e escrever, lendo e escrevendo, implica um processo gestado, orgânico, intercambiado entre os sujeitos envolvidos onde a professora aprende a ouvir as crianças e, mais do que ouvir, a entender o que cada uma tem a dizer. Uma escrita intercambiada por múltiplos olhos, escrita por várias mãos. Um processo de alfabetização compartilhado, potencializado pelas diferenças que, nesse movimento, se expressam em diferentes saberes. Sendo a escrita uma forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Portanto,

Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (*Idem*, 2003, p. 45).

Em vista disso, a escrita do documento foi pensada por toda a turma. À medida que discutíamos, fazíamos o registro, revezado entre as crianças para que todas pudessem dele participar, sobre os itens. Já o registro no papel foi feito conforme combinado entre as crianças e eu e, ao lado de cada item, é feita a indicação de que aquela proposta foi uma *sugestão da turma*, porque é uma decisão coletiva.

Diferente de outros momentos, como os da “rodinha”, não fiz do momento da Roda de Conversas e da escrita dos combinados um pretexto para eleger uma palavra-chave, fazer listagem de palavras, ou cópias. O momento da Roda, assim como a escrita dos combinados, vem sendo percebido como um momento vivo, com uma escrita viva, pensada, dialogada e compartilhada entre as crianças com a professora, pois se *trata de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula*,

experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades (SMOLKA, 2003, p. 45).

A escrita de nossos combinados foi um processo de longa discussão sobre nossas relações, nossos desejos e fazeres. Nossos diferentes modos de pensar, falar, estar também se traduziam em presenças. Presenças que fazem de cada criança experiência de si com o outro e do outro para si, um *tempo de ser criança* (SKLIAR, 2015).

Viver os acontecimentos da Roda de Conversas, eu diria, é instigante, mas, sobretudo, um desafio. A Roda de Conversas torna-se *espaçotempo* de exercício da democracia e da cidadania para cada sujeito envolvido que, coletivamente, *aprendeensina* e, ao mesmo tempo, problematiza as relações de poder(es) e resistência(s) que ali se entrecruzam, pois *a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo...* (LARROSA, 2003, p. 213). Assim vivemos a Roda de Conversas.

Sendo assim, como em uma conversa cabem outras, puxo uma conversa reavivada em meu caderno de campo sobre o Pano de Mensagens em uma turma de segundo ano, no ano de 2014.

A partir de uma ideia levada por mim à Roda sobre a escrita de cartas, começamos a discutir sobre essa possibilidade de escrita, na tentativa de interlocução com uma turma de segundo ano de uma escola das proximidades do ISERJ. A diferença é que, ao invés de serem cartas convencionalmente escritas em papel, como conhecíamos, seriam cartas escritas/produzidas em panos. Nessa Roda de Conversas, Luis Eduardo, estudante da turma, sugeriu outro nome para essa atividade, a nomeou de Pano de Mensagens.

Animadas com ideia de escrever no pano, as crianças da turma logo sugeriram temas para a escrita da primeira carta. Mas, nesse momento estávamos vivendo, por uma semana, no ISERJ, a Visita Pedagógica²⁷ de um grupo de professores e professoras colombianos, os quais vieram conhecer e experienciar o cotidiano de uma escola pública no Rio de Janeiro. Um evento que mexeu com toda a escola. A turma 201 recebeu a visita de duas professoras que também lecionavam, na Colômbia, em uma

²⁷ A Visita Pedagógica foi uma atividade vivida por professoras e professores, a maioria colombianos, onde, durante uma semana, puderam se aproximar do cotidiano de duas escolas públicas do Rio de Janeiro (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/ ISERJ e o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ), como uma das etapas do VIII Congresso Latino-Americano: Pedagogia, Linguagem e Democracia, em Rio Claro – São Paulo, em julho de 2013. A Visita Pedagógica, organizada pela Rede Formad (Rede de Formação Docente – Narrativas e Experiências/UNIRIO) rede na qual me vínculo, se propôs ser um espaço de formação docente a partir do encontro e do intercâmbio de experiências entre professores e professoras cariocas e de diferentes países da América Latina.

escola pública com turmas de segundo ano.

Essa visita se tornou um momento de muita curiosidade. Em nossa turma, as professoras Helvíra e Márcia foram entrevistadas pelas crianças que, intrigadas a codiferença no idioma, sentiam-se instigadas a tentar compreender a língua e a aprender algumas palavras em Espanhol, assim como as professoras em relação ao Português.



Acervo de Pesquisa – Visita Pedagógica – Professoras colombianas em visita à turma 201/ Julho 2013

Foi uma manhã de muitas conversas, apresentações, curiosidades, perguntas e, sobretudo, conhecimentos compartilhados. Dias antes da visita, cada criança pensou e escreveu o que desejava saber sobre as crianças e a escola colombiana. Fizeram perguntas do tipo: *como é a escola? Como são as salas de aula? Como são as crianças? Como elas aprendem? Na escola há merenda e almoço, como no ISERJ? As crianças têm aula de Educação Física?* Perguntas que foram lidas pelas crianças e respondidas pelas professoras em espanhol.

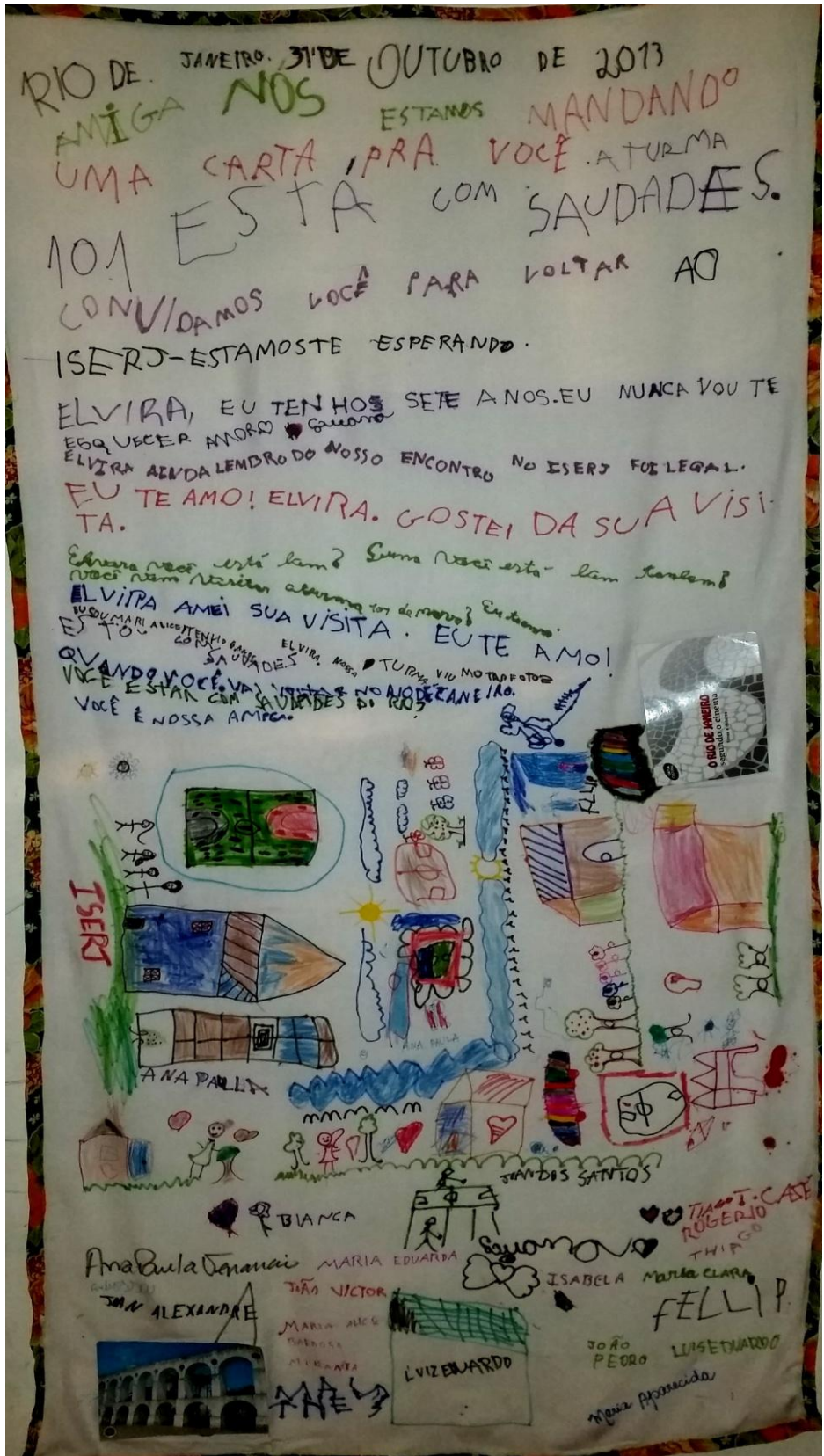
Após a Visita Pedagógica, ficou a saudade e a curiosidade de conhecer as crianças das turmas onde Helvíra e Márcia davam aula. Foi então que nosso primeiro

Pano de Mensagens começou a ser pensado. Escrever uma carta para as crianças colombianas passou a ser o nosso desejo, gestado, planejado até que começamos a produzi-lo.



Acervo de Pesquisa – Pano de Mensagens – Turma 201/ julho de 2014

Foi uma produção compartilhada. Cada criança escreveu uma parte da carta e ajudou nos desenhos que também compunham o Pano de Mensagens. *A dimensão funcional, pragmática, contraditória e lúdica da escrita é experienciada no cotidiano e transparece no trabalho de escritura das crianças* (SMOLKA, 2003, p. 80) na carta.



Acervo da Pesquisa – Pano de Mensagens – Turma 201/2013

Depois de escrevermos e pintarmos nosso primeiro Pano de Mensagens, uma questão foi levantada pelo aluno Luis Eduardo que, ao ver o pano e pensar que seria

enviado para outro país, retrucou:

— *Ah, não vamos mais ver o pano? Ele ficou bonito! Não manda não, tia...*

Laila, outra menina da turma lembrou o combinado feito em outra Roda de Conversas:

— *A carta tem que ser enviada para a Colômbia porque as professoras estão esperando...*

O impasse estava gerado. Mandaríamos ou não o Pano de Mensagens para a Colômbia?

Havíamos prometido às professoras o envio de uma carta escrita por nós para ser lida e compartilhada entre as crianças das turmas nas quais elas trabalhavam. Uma decisão difícil também para mim.

Mandar ou não o Pano de Mensagens foi a discussão central da Roda de Conversas. A defesa e a argumentação de diferentes pontos de vistas nos instigava a pensar, mudar de opinião, falar...

E qual foi a decisão depois de uma acalorada votação? O Pano de Mensagens permaneceu em nossa turma.



Acervo de pesquisa – Pano de Mensagens (Carta)– Turma 201/2014

Viver a democracia não é fácil; vamos percebendo isso em nosso dia-a-dia, seja na escola ou fora dela. Na discussão sobre o envio ou não do Pano de Mensagens, opiniões divergiam, outras eram concordantes. Tal discussão me leva a pensar que o interessante não é respeitar a fala do outro, mas pensar, na fala do outro, a própria fala.

Por ser uma atividade inusitada para a turma, escrever uma carta no pano mobilizou ideias, escritas, trabalho coletivo, desejos, curiosidades, pinturas, desenhos, expectativas. O Pano de Mensagens ficou colorido, bonito, promoveu entre as crianças a experiência da escrita de uma forma diferente e criativa, em um suporte diferente. Uma carta que seria enviada para outro país, com língua e cultura diferentes da nossa. Como as crianças colombianas receberiam uma carta escrita no pano? Do Brasil?

A votação, longe de ter sido uma disputa, entre mais ou menos votos, foi um exercício de cidadania na democracia, movimento não apartado de tensões, conflitos e decepções pois, *a palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração* (FREIRE, 2010 p. 21). Viver a democracia é aprender em colaboração, mesmo nas divergências. Para as crianças que votaram a favor do Pano de Mensagens ser enviado para a Colômbia, grande foi a decepção por terem sido superadas na votação. Em um momento como esse, carregado de emoções, ensinamos e aprendemos. Acredito ser esse o movimento que faz da fala um texto vivo e da alfabetização uma experiência de vida.

As discussões sobre o envio ou não do Pano de Mensagens articulou falas, pensamentos, opiniões que, como diz Paulo Freire, *a palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; é significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade; palavra viva e dinâmica* (2010, p. 21).

No entanto, compreendendo o cotidiano como *espaçotempo* de imprevisibilidades, vivíamos naquele momento um impasse que, resolvido pelo não envio da carta, fez com que o sentido que nos moveu pensá-la, escrevê-la, produzi-la se esvaísse na sua permanência conosco.

Naquele momento, tomada por um sentimento de carinho pelo pano e também pelo processo de produção, não pensei com as crianças outras alternativas de envio da carta, diferente da radical decisão de não enviá-la. Não refleti sobre possíveis consequências do pano não seguir sua trajetória de “viagem”. Ficar com o pano interrompeu a continuidade de um processo vivido e iniciado em sala de aula, no Brasil, e de outras (novas) possibilidades de diálogo com outra cultura, outra língua, outro país. Que sentido teve a produção de uma carta no pano, ao ter ficado “guardada” em nossa

sala de aula?

Fui provocada pela Professora Carmen Sanches, em um de nossos encontros de orientação, a pensar sobre o movimento da turma e da professora na produção do Pano de Mensagens, pois *olhamo-nos com os olhos do outro, mas regressamos sempre a nós mesmos e a nossa incompletude* (GERALDI, 2010, p. 107). Ao ser por ela provocada, voltei meu olhar para situações vividas no cotidiano da sala de aula e, ao indagar a minha própria prática, percebi quão contraditório foi ficar com o pano guardado em nosso armário e, nessa ação, interromper um processo de interlocução com a escrita, com a leitura que até aquele momento vínhamos experienciando. Isso porque todo movimento de escrita, leitura, elaboração, produção, tinha um sentido, tinha uma função e com aquela carta não ia ser diferente: ela seria enviada a alguém que iria ler e, possivelmente, nos responder. No entanto, esse processo foi interrompido, pois a carta não foi enviada...

O problema, então, é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? (SMOLKA, 2003, p. 69)

Que sentido teve a escrita da carta para nós, sobretudo para mim mesma, como professora interlocutora desse processo junto com as crianças? Hoje questiono minha atuação e minha compreensão sobre a função da escrita naquele momento. Como diz João Wanderley Geraldi, *a instabilidade dos sujeitos – e da história – não é um problema a ser afastado, mas ao contrário é inspiração para recompreender a vida, assumindo a irreversibilidade de seus processos* (2010, p. 88).

Naquela conversa com a professora Carmen Sanches abri-me à escuta, pois *há vida na voz que fala; há vida no ouvido que escuta* (*Idem*, 2010, p. 86). Suas palavras desestabilizaram minha compreensão e mostraram-me que eu poderia ter insistido com as crianças sobre a função de termos escrito a carta, o que nos moveu à escrita, as possibilidades de interlocução...

Essa situação ensinou-me. Serviu de inspiração para *recompreender* minha prática na interlocução com o outro, nos seus dizeres. Compreender que a prática se modifica no encontro, na interlocução, no diálogo com o outro, implica dizer que o

singular não vive sem compartilhadas, sem a colaboração, como movimento de elaboração e reelaboração dos conhecimentos, das relações e dos processos que juntos, professora e alunos, vão vivendo, *aprendendoensinando*.

Isso é viver uma *alfabetização discursiva* (SMOLKA, 2003), nas suas variadas dimensões político-pedagógicas. Do meu ponto de vista, essas dimensões não estão somente no que diz respeito aos processos de alfabetização vividos pelas crianças, mas no processo de reflexão vivido também pela professora no cotidiano escolar, na sua incompletude enquanto sujeito que *aprendensina* e, sobretudo, no movimento de recompreender a própria prática.

Desafio-me, cotidianamente, a investir em ações pedagógicas onde **todas** as crianças se apropriem na leitura e da escrita lendo, escrevendo e conversando. Onde falas, desejos e curiosidades sejam centelhas na produção de conhecimentos e saberes. Nessa perspectiva, à guisa do que se pensa sobre *quem* ensina o quê a quem, indago: na Roda de Conversas, quem ensina e quem aprende?

Busco essa prática discursiva por ser potencializadora de falas, saberes e ações, mo(vi)mento também coadjuvante ao processo de alfabetização vivido por cada criança e pela professora. Coloco-me no movimento de perscrutar os sons que vêm da Roda e ouvir os ruídos do cotidiano inserido nas *desimportâncias* das conversas, nos esconderijos das palavras, nos cochichos de pé de orelha, nas perguntas desconcertantes. Para mim, *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...* (LARROSA, 2008, p. 212).

Sendo assim, compreender a Roda de Conversas como espaço democrático de falas também desafia os nossos sentidos à aproximação e compreensão dos modos como crianças pensam e vivem os seus processos de alfabetização. Longe de ser um modelo a ser seguido, a Roda de Conversas nos ensina a viver, a sentir o cotidiano da sala de aula como uma abertura para novos horizontes.

5.2. “Existe outro bicho com essa letra”

*A única aceitação possível que cabe
é aceitar o outro na soberania
de sua diferença*
Carlos Skliar

Por dois anos, 2013 e 2014, acompanhei uma turma que chegava da Educação Infantil para o primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma turma composta por vinte alunos, a maioria oriunda da Educação Infantil da própria escola. Algumas crianças desta turma estavam juntas desde a creche.

Chamo de rito de passagem o momento de transição e mudança pelo qual as crianças passam quando se despedem da Educação Infantil e ingressam nos Anos Iniciais. Um rito de passagem que mexe com a criança nas suas expectativas, assim como com a família que expressa seus medos e ansiedades sobre seus filhos e filhas no novo espaço. Varia de criança para criança o modo como cada uma interpreta e sente essa passagem, essa mudança. Algumas choram pelo desejo de continuar na Educação Infantil, por pensar que esse laço se rompeu... Outras têm o sentimento de curiosidade pela nova etapa maior que o de medo pelas enormes dimensões do (des)conhecido espaço dos Anos Iniciais.

Ao pensar na passagem das crianças, emerge a lembrança da minha passagem, um momento sofrido, chorado, marcado pela abrupta ruptura entre o brincar e o estudar, momento já descrito neste texto. No dizer do poeta Mario Quintana, *o passado não reconhece o seu lugar: está sempre presente...* Por isso, reconheço a passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais como um momento delicado e íntimo de cada criança que precisa ser acolhida e compreendida em suas angústias e/ou em suas fantasias. A *boniteza* desse momento está em experienciar com elas essa passagem, em acolhê-las, escutá-las com cuidado e atenção, desde os primeiros dias de aula. Isso tudo na tentativa de compreender o processo que cada criança vai vivendo singularmente e na relação com a turma nesse momento de transição.

Em sala de aula, crianças e professora estão a se conhecer - relação que vai sendo tecida, mediada por conversas e negociações, por aproximações e reaproximações, no movimento de juntos compreenderem que a passagem não significa uma ruptura com a Educação Infantil e, sim, sua continuidade. Compreendo a continuidade como possibilidade de ampliação de saberes e a construção de outros novos saberes sobre a alfabetização, processo esse que se inicia antes mesmo da criança

entrar na escola.

Nos primeiros dias de aula, as ações pedagógicas vão sendo pensadas, construídas e decididas junto com as crianças, por meio do diálogo e de negociações na apresentação das propostas de trabalho e por nós discutidas sobre: o que querem estudar? O que desejam aprender? O que sabem fazer? O que querem fazer? Tal modo de trabalhar configura o aceite do desafio de viver um *currículo praticado* (OLIVEIRA, 2003) **com** as crianças, unindo a curiosidade ao desejo de aprender. Na sua vivência, a tentativa é a de romper com a hierarquia e linearidade de um currículo definido *a priori*, pensado e trabalhado a partir do ponto de vista, na maioria das vezes, da professora junto com a equipe Pedagógica, uma prática ainda muito comum nas escolas.

Em uma manhã de quarta-feira, dias antes das aulas iniciarem, fui abordada pela diretora dos Anos Iniciais que, preocupada, avisou-me que na turma em que eu iria lecionar havia um aluno com síndrome de Asperger²⁸. Apesar de sua preocupação, segundo ela, eu sabia lidar com crianças especiais, pois sabia que, por cinco anos, acompanhei uma turma (do 1º ao 5º ano) onde havia uma criança surda. Tal trabalho contou com a parceria diária de uma professora surda e duas alunas bolsistas que também eram intérpretes²⁹. Trabalhávamos para que todas as crianças se alfabetizassem e se apropriassem da leitura e da escrita duas línguas: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o Português.

Sem dúvida, esse histórico foi referência para a diretora afirmar que eu poderia ser a professora de Matheus. No entanto, ao conversarmos sobre o estudante, fui primeiro apresentada à síndrome e a todas as suas patologias e só depois ao Matheus encarnado.

Como professora alfabetizadora, já repeti o mesmo discurso que tem como base

²⁸ A Síndrome de Asperger, também conhecida como Transtorno de Asperger, ou simplesmente Asperger é uma condição psicológica do espectro autista caracterizada por dificuldades significativas na interação social e na comunicação verbal, além de padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos. Difere de outros transtornos do espectro autista pelo desenvolvimento da língua e cognição, de acordo com a Sociedade Brasileira de Psiquiatria. Para outras informações consultar o site: <http://www.abp.org.br/portal/>

²⁹ O projeto coordenado pela Professora Carmen Sanches: “A formação da professora alfabetizadora no exercício da docência e a construção de uma escola incluyente e democrática” foi, durante quatro anos (2004 a 2008), desenvolvido em minha turma no ISERJ, a qual era constituída por ouvintes e uma aluna surda. O projeto buscava investigar, estudar e construir uma prática pedagógica que se afastasse da compreensão da diferença como deficiência, onde crianças ouvintes e a aluna surda vivenciaram a oportunidade de aprender e se alfabetizar em duas línguas: a LIBRAS e o Português. O projeto garantiu, durante esse tempo, a permanência em sala de aula de duas alunas bolsistas de Iniciação Científica, estudantes de Pedagogia – Renata Costa e Aline Gomes. E, em 2005, a turma passou a ter também uma professora surda – Renata Ferreira – professora contratada pela FAETEC que acompanhou a turma até o 5º ano (2008). Esse foi um trabalho/estudo compartilhado e em permanente diálogo entre a escola pública (ISERJ) e a universidade (UniRio).

a hierarquia, a homogeneização e a classificação. Essa perspectiva classificatória, ainda muito forte na escola, traduz o que é constitutivo de cada sujeito (as diferenças) como desigualdade ou deficiência. Ao ressaltar a síndrome de Asperger, de algum modo, o discurso da diretora já o havia enquadrado e classificado como alguém que possui uma “dificuldade”. Para ele já havia um lugar reservado: o de alguém que tem uma diferença que o coloca como *ser menos*, menos inteligente, que foge à “normalidade”.

Escapar desse modo *desumanizante* (FREIRE, 2010) e homogeneizador das diferenças vem sendo um grande desafio. Desafio que venho enfrentando com a ajuda e interlocução dos grupos de estudos e coletivos docentes aos quais me vinculo, com a opção por referenciais teóricos e epistemológicos que me ajudem a olhar para minhas crenças, para a minha própria prática, interrogando-a. Nessa perspectiva, pensar e praticar ações alfabetizadoras que garantam a participação das crianças exigiu/exige, sobretudo, compreendê-las como sujeitos de conhecimento que são. Demanda pensar as crianças como pessoas que, ativamente no dia-a-dia da sala de aula, interferem no processo pedagógico opinando, concordando, discordando, ouvindo o outro, sendo ouvidas. Assim eu compreendia Matheus.

Em uma de nossas Rodas de Conversa, no dia 12 de março de 2013, o assunto mais conversado era sobre animais de estimação, animais que as crianças criavam em suas casas. Com relatos afetuosos, fomos descobrindo, em uma turma com 24 crianças, que a maioria possuía algum tipo de animal.

Entre contos e travessuras, contar histórias sobre animais instigava a todos, mesmo aquelas crianças que não possuíam animais. Matheus foi uma dessas crianças que, por não possuir animal em casa, passou a narrar histórias por ele vividas sobre algum bicho e sobre outros animais. Propus, então, fazermos um alfabeto com os nomes dos animais que as crianças conheciam. A proposta se tornou uma brincadeira pensada, organizada e mobilizada pelas crianças com: sorteio das letras, desenhos dos bichos, escrita dos nomes, pintura, colagem, recorte...

É importante dizer que o alfabeto em sala de aula tem a função de referência e consulta para a escrita. Geralmente colocado abaixo do quadro, fica ao alcance das vistas e das mãos das crianças. Elas podem apontar as letras, podem vê-las de perto, podem, ainda, mostrar para o colega a letra, podem ler, brincar, imaginar...

A cada letra sorteada, as crianças logo ajudavam aos colegas a pensar em um bicho correspondente. Algumas letras possibilitavam a escolha de mais de um bicho e, assim, o desenho de mais de um animal. Matheus, que a princípio não queria participar

da elaboração do “alfabeto dos animais”, ao ver a vibração das outras crianças, sentiu-se atraído a pegar uma letra sorteada.

Ao chegar a sua vez...

Matheus pegou a letra H. No momento de falar sobre o seu bicho, observei que estava nervoso, falava baixinho. Caminhava de um lado para o outro da sala sem parar; com semblante preocupado, estava apegado à sua letra. Um colega perguntou se queria ajuda para o bicho da sua letra, mas ele não respondeu. O chamei várias vezes, porém, absorto em si mesmo, parecia não me ouvir. Enquanto isso, continuava caminhando de um lado para o outro da sala, pensando. Na tentativa de ajudar, outras crianças falavam: — Hipopótamo! Matheus interrompeu momentaneamente sua andança e parou para ouvir. No entanto, não se convenceu sobre a sugestão das crianças e continuou andando de um lado para o outro na sala e dizendo: — Existe outro bicho com essa letra! Existe outro bicho com essa letra! Existe outro bicho com essa letra... Eu não entendia o que estava acontecendo, por que ele estava nervoso e agoniado. Tentávamos ajudar, mas ele não respondia, eu o chamava, mas Matheus não me atendia. Compenetrado no rastreamento do outro bicho com essa letra (H), demonstrava sua forma de pensar que, naquele momento, era importante dizer sobre o bicho que desejava lembrar. Passado algum tempo, de sobressalto grita: — Hiena! Hiena! Hiena! Hiena é o bicho que eu estava procurando! Levamos um susto quando Matheus repentinamente gritou sorridente o nome do bicho que estava procurando. Passou a falar Hiena por muitas vezes, a correr pela sala, alegre, feliz por ter lembrado. Não era o hipopótamo, era a hiena o bicho que desejava colocar na lista do alfabeto. (Relato ampliado do Caderno de Campo, 12/03/2013).

Matheus escreveu no alfabeto que estava sendo construído a palavra *hiena* com a ajuda dos colegas, que iam dizendo as letras e apontando, em outros referenciais de escrita expostos na sala, as letras necessárias. Para Matheus o tempo “gasto” na busca pelo bicho que desejava falar, me ensinou sobre o tempo de cada criança. Tempo que tem o seu tempo. Matheus fez desse tempo, um tempo de atenção ao que pensava, ao que desejava falar e do espaço da sala de aula, das possibilidades de nela pensar. Foi importante para ele ter esse *espaçotempo* como reconhecimento do seu saber.

A reação de Matheus produziu múltiplos efeitos nele, na turma e na professora. Produziu algo novo em nossa brincadeira e em nossas relações ali em jogo. Senti-me surpreendida por uma sucessão de acontecimentos em relação à turma e com Matheus. Tal situação me fez lembrar o que diz a professora Nilda Alves (2008): viver o cotidiano é *viver um mergulho no inesperado*. Fui surpreendida com o que as crianças diziam na Roda, durante a brincadeira, no modo como se ajudavam, na reação de Matheus ao “procurar o bicho”.

A turma era muito falante, mas o barulho que produzia era de pensamento em movimento. Naquele dia, por conta da brincadeira, a turma estava mais eufórica.

Matheus, atento ao que acontecia em relação aos outros, ajudava na organização do alfabeto, participava da brincadeira com intensidade. Para Matheus e outras crianças da turma, escrever com a ajuda e a participação dos colegas e com a interlocução da professora significou um momento de confraternização e encorajamento. Crianças que se arriscavam pouco na escrita ou se recusavam a escrever, naquele momento, sentiam-se seduzidas a fazê-lo. E o “alfabeto dos animais” assim ficou:



Acervo da pesquisa - *Alfabeto de animais* – Turma 201/2013

Ao pensar e construir, com as crianças, o “alfabeto de animais”, a escrita dos nomes dos animais era parte do que havíamos discutido na Roda de Conversas, estava

relacionada ao animal conhecido pelas crianças. Um alfabeto autoral! Lembro-me que, por tantas vezes desenvolvi e trabalhei com o “conteúdo” sobre animais, com as crianças. Mas, independentemente do desejo ou do interesse expressado pelas crianças, esse era um “conteúdo” a ser trabalhado, geralmente para “introduzir” as letras. Não o fazia com as crianças, o levava pronto: bonito, colorido, com os “bichinhos” colados! Lia e relia as letras iniciais dos nomes dos animais, pois minha preocupação era com a memorização das letras. Acreditava que primeiro era preciso “aprender” a falar de cor e reconhecer as letras do alfabeto para depois, escrever.

Mas, na interlocução e encontro com o outro, algumas perguntas foram colocando minhas certezas na berlinda: que sentido fazia para mim ensinar somente as letras do alfabeto para as crianças? Que sentido isso fazia para as crianças? Para a vida delas? Era essa a escrita que encontravam pela rua? Que desejos moviam aquelas crianças a aprender a ler e a escrever? Eu as ouvia? O que sabiam sobre a leitura e a escrita? Como sabiam? O que gostavam de ler? Sobre o que gostavam de escrever?

Fui percebendo que minha prática, assim como eu, estávamos fechadas para outras possibilidades de *aprenderensinar* a leitura e a escrita. Passei a desconfiar de minhas ações percebendo-as como lineares, controladoras, verticalizadas, centradas em mim. Não ouvia as crianças, não tornava legítimos seus saberes. Foram práticas e modos de pensar que um dia acreditei, por isso trabalhei, ensinei dessa maneira. Mas, o que mudou na prática, se o alfabeto continuou sendo o de animais?

No processo de alfabetização, aprender a ler lendo, a escrever escrevendo e perguntando torna-se um provocativo convite ao conhecer, tanto para as crianças quanto para a professora. Provocativo porque aguça a curiosidade, mobiliza falas, perguntas, imaginação. Move-nos a compartilhar ideias, a dizer o que pensamos, como pensamos, promove diferentes modos de nos relacionarmos com o conhecimento, com o outro, até com nós mesmos. Nesse sentido, Ana Luiza Smolka (2003) nos diz que o processo de alfabetização se produz na *interação e interlocução* entre os sujeitos. Insisto em dizer que fui sendo ajudada a compreender esses processos vividos pelas crianças e o próprio cotidiano como um tempo de aprender **com**.

No âmbito da prática cotidiana, aprender **com** se tornou uma experiência do vivido, por ser algo que me marcou, me fez sentir e agir de outra maneira, me fez considerar, olhar, sentir, compreender o que antes não era por mim percebido. Sendo assim, o ouvir as crianças, o saber de seus desejos e curiosidades, na Roda de Conversas, fez emergir situações improváveis, inesperadas, que se potencializaram na

produção de um alfabeto autoral.

Nosso alfabeto autoral levou uma manhã inteira para ser confeccionado e ficar pronto, mas a hiena passou a ocupar a imaginação das crianças. Passou a ser o assunto de nossas conversas e, mesmo sem conhecer o animal, algumas insistiam em saber sobre ele. Percebemos que Matheus sabia mais sobre a hiena, para além do seu nome. Assim, perguntei a ele sobre a forma física, o que comia, onde e como vivia. Matheus, sentindo-se empoderado, respondia às indagações com detalhes.

Às perguntas sobre a hiena Matheus respondia sem hesitar, com voz firme, confiante. E foi então que, tomada pela curiosidade e pela desconfiança, perguntei-lhe onde havia aprendido sobre hienas? E ele, tranquilamente, me respondeu:

— *Eu vi esse bicho em um livro que minha mãe me deu e está em casa.*

Lindo momento em que *aprenderensinar* significa o rompimento de uma ordem linear e hierárquica onde a professora é quem (sempre) ensina e o/a aluno/aluna é quem (sempre) aprende. Ao viver uma alfabetização potencializada no diálogo e na interlocução, *quem aprende ensina e quem ensina também aprende ao ensinar* (FREIRE, 1997, p. 25). Com Matheus foi assim: aprendemos com ele. E ele também aprendeu com os outros e com a própria experiência de seus saberes, pois, ao relatar sobre as informações da *hiena*, também criou complexas conexões com outros conhecimentos que vem construindo fora da escola e que, naquele momento, foram oportunos não só em relação às informações sobre o bicho, como nas conexões que fez com outros conhecimentos que circulavam em sala.

Não estava “previsto” que Matheus agiria daquele jeito e que a aula se tornaria uma conversa sobre hienas, que ela se tornaria um momento vivido por mim e pelas crianças no qual a surpresa e o inesperado mudariam a rota de nossa aula, alteraria o inicialmente planejado e combinado para aquele dia. Perguntas foram feitas, compartilhamos saberes e ainda não saberes, conversamos, aprendemos. A curiosidade de conhecer o ainda não sabido fez da hiena o animal que mudou os rumos da aula. Aula que se tornou um acontecimento, colocando saberes em ação, em reação, em construção. Segundo Wanderley Geraldi (2010), a *aula como acontecimento* é a possibilidade de pensar o ensino não como aprendizagem do já conhecido, mas *tomar o acontecimento do lugar onde vertem as perguntas* (*idem*, p. 97).

Matheus, ao falar sobre a *hiena*, também provocou o exercício de pensar, de

fazer articulações com outros conhecimentos. Na medida em que as perguntas iam sendo feitas, outras surgiam. A curiosidade, o desejo de aprender, de querer saber mais, de *ser mais* (FREIRE, 2010) aumentavam. Nossa conversa se ampliava e se aprofundava em assuntos que estavam para além da hiena e do determinado pelo currículo escolar para aquele ano de escolaridade. Mas, como nos alerta Carlos Skliar:

O acontecimento é disforme, é problema, é um começar a pensar sem haver pensado. Um “não sei” não apenas legítimo, mas sobretudo implacável. Não existe antes, durante e depois naquilo que fazem as crianças. Essa é uma narrativa que nós, adultos, buscamos desesperadamente com a finalidade de deter o irrefutável. Esse é o nosso problema. (SKLIAR, 2014, p. 166).

O interesse da turma pelo estudo sobre animais provocou pensar um estudo mais alongado, por mais tempo sobre essa questão. Mobilizados pelo interesse, desejo e curiosidade sobre o tema, discutimos e votamos sobre o que estudar. Após a discussão e votação da turma, o assunto mais votado foi o estudo sobre dinossauros.

Um de nossos primeiros combinados foi, então, convidar algumas pessoas que pudessem ir à nossa sala de aula falar sobre os animais que desejávamos estudar. O primeiro convidado foi o Professor Igor Helal³⁰.



Acervo pessoal Professora Ana Paula Venancio - T.101/2013

³⁰ Professor Igor Helal é Mestre em Educação, formado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UniRio).



Acervo pessoal Professora Ana Paula Venancio - T.101/2013



Acervo pessoal Professora Ana Paula Venancio – Matheus ao lado do Professor Igor
T.101/2013

Como uma rede que não se destece, Igor não foi convidado por acaso. Durante os anos de 2010 a 2012, os estudantes de Pedagogia e bolsistas de Iniciação Científica Igor Helal, Tiago Ribeiro e Aline Lima³¹ e eu vivemos a formação compartilhada no

³¹ Tiago Ribeiro, Igor Helal e Aline Lima foram bolsistas entre 2009 e 2012. A participação deles na turma fazia parte de um projeto de pesquisa coordenado pela Prof^a Dr^a Carmen Sanches, o qual buscava investigar modos outros de alfabetizar, na perspectiva da alfabetização discursiva, e investir na relação recíproca de aprendizagem e produção de conhecimentos e saberes entre universidade e escola básica.

cotidiano da sala de aula, um diálogo tecido entre a escola básica e a universidade. Igor retornava à escola, agora, como professor.

Na visita de Igor à nossa sala de aula, Matheus, passou praticamente todo o tempo da visita envolvido na conversa sobre dinossauros. Compartilhava na roda informações pessoais, saberes construídos nas leituras feitas em seus livros, nos filmes que assistiu... Gostava muito desse assunto. Igor era seguidamente interrompido por uma pergunta, uma informação, um detalhe sobre a imagem do livro, um comentário a mais. Envolvidos pela narrativa, aquele assunto parecia ser, para as crianças, uma novidade. As imagens, assim como a curiosidade das crianças, pareciam saltar das páginas do grande livro. Igor lembrou sua infância, como uma criança que também admirava esse assunto.

Matheus vinha a cada dia mudando e contrariando muitos dos princípios pontuados por seus terapeutas em relação ao seu comportamento e aprendizagem na escola. Isso despertou a curiosidade de sua mãe que, desconfiada, abordou-me pedindo para conversarmos. Segundo ela, o filho não falava de outra coisa senão a aula sobre a hiena e que a turma iria estudar sobre dinossauros. Pediu para que pegasse seus livros, filmes, revistas, miniaturas e réplicas de dinossauros para levar à escola. Surpreendida com a situação, dizia-me:

— Matheus está muito empolgado, ele adora dinossauros, temos muitos livros em casa. Se você quiser posso trazê-los. Estou preocupada porque ele pode até não dormir à noite pensando em trazer o material, por isso eu preciso saber se a turma irá mesmo estudar sobre dinossauros.

Por conta do interesse do filho sobre o estudo de dinossauros, a mãe de Matheus demonstrou interesse em ajudar a turma. Ela também se envolvia nesse processo de alfabetização vivido por ele, buscando saber mais, aproximando-se de mim, reunindo materiais. Segundo a mãe, em casa, o acervo literário de Matheus era grande. Percebendo que o filho se interessava por livros, sua família investia na compra e em presentes do gênero, a maioria relacionados a dinossauros e animais. Filmes, revistas, brinquedos e miniaturas de dinossauros faziam parte do seu acervo.

Mas, desconfiada e vivendo um processo que também era novo para ela, a alfabetização de Matheus provocava-lhe sentimentos de ansiedade, medo, confiança e desconfiança, até porque era uma alfabetização muito diferente da vivida por ela, sem a cartilha como referencial de leitura e escrita. O estranhamento levava-a a questionar-me

sobre o processo de aprendizagem de seu filho e perguntava-me se Matheus seria capaz de aprender como as outras crianças. Seria capaz de se alfabetizar? Conseguiria aprender a ler e escrever? Suas preocupações, assim como suas perguntas, tornavam também sonoros os desejos que muitos pais e responsáveis têm de saber se seus filhos e filhas irão se alfabetizar. Não seriam também perguntas que nós professores fazemos na ousadia de querer antever o futuro das crianças, no presente?

As preocupações da mãe de Matheus pairavam sobre a desconfiança no processo de aprendizagem de seu filho, mas, ao mesmo tempo, em sua capacidade de aprender. Em sala de aula, Matheus demonstrava saber narrar histórias relacionadas a filmes e livros sobre dinossauros com riqueza de detalhes. Recitava de cor os (complicados) nomes dos dinossauros identificando-os também pelas fotografias. Demonstrava gostar muito de estudar sobre assuntos que envolvessem animais. Demonstrava também gostar de ouvir histórias.

Durante o ano, Matheus, acolhido pela turma, foi ajudado e aprendeu a ajudar aos outros. Sua adaptação e permanência na escola e em sala de aula foram sendo superados cotidianamente nos limites e nas possibilidades que ele mesmo nos apresentava. Ele, na turma, ocupava o lugar de potência, do *ser mais* (FREIRE, 2010). Não ficou isolado, não fez atividades diferenciadas, não precisou se adaptar à escola, como muitos pensavam ser necessário, por ser uma criança diagnosticada com a síndrome de Asperger. A síndrome não o impediu de aprender, de se fazer presente nas Rodas de Conversa, brincar, inventar, sugerir leituras, formar laços de amizade, de se sentir atuante dentro e fora da sala de aula.

O reconhecimento das diferenças e singularidades, no cotidiano da escola e da sala de aula, como *vantagem pedagógica* (SAMPAIO, 2008), possibilita uma visão ampliada sobre os processos de *aprendizagemensino*, pois as diferenças, quando pensadas, sentidas, compreendidas desta maneira, contribuem para a construção cotidiana de uma ação pedagógica que procura não discriminar, selecionar, excluir.

Nessa turma fomos, ao longo do ano, tecendo uma relação de reciprocidade e de cuidado com o outro. Laços de amizade e confiabilidade foram sendo firmados e fomos aprendendo, na relação com o outro, a lidar com as diferenças que nos constituem, diferenças que não negam a alteridade nem subalternizam saberes. E, nessa relação, *aprendemosensinamos* em colaboração, uns com os outros. Nesse sentido, Carlos Skliar nos chama atenção:

Talvez não seja uma resposta diante da complexidade da questão, mas é imprescindível que haja uma noção de corpo completamente distinta. Uma noção de corpos em relação, em que não exista nenhum vestígio sobre o que falta ou sobre o que faz falta. O fim da ideia do corpo normal. Fugir da obrigação de julgar. O encontro incondicional com o outro. A transformação de si mesmo em alteridade. Que a perturbação não seja, forçosamente, uma ameaça. Que as distinções não se conjuguem em etiquetas presas nas solapas dos outros. (SKLIAR, 2014, p. 162).

O processo de alfabetização vivido pela turma revela um *aprenderensinar* a ler e escrever aberto aos saberes de cada um. Um aprender que interroga o vivido, que nos coloca diante do desafio de pensar para além do que somos e fazemos. Um aprender que é vida, afeto, atenção, aproximação. Ao final do ano de 2014, Matheus se alfabetizou. Nos contava sobre sua paixão pelos dinossauros e os outros animais também escrevendo!

5.3. Alfabetização, leitura e escrita: o que acontece quando crianças se alfabetizam conversando, lendo e escrevendo... sobre insetos?

*Considero a produção de textos
(orais e escritos) como ponto de partida
(e ponto de chegada) de
todo processo de ensino/aprendizagem da língua.*
Wanderley Geraldi

Em 2009 estava iniciando o ano letivo com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, formada por vinte crianças. Foram dois anos com o mesmo grupo, período de continuidade do processo de alfabetização e potencialização da leitura e da escrita para todas as crianças da turma.

Nos primeiros dias de aula, estávamos nos conhecendo, nos aproximando uns dos outros e nos ambientando ao espaço da nova sala de aula. No dia 05 de março de 2009, algo de inesperado aconteceu e, ao reler o registro de meu caderno de campo, avivo a lembrança daquele momento:

Em uma manhã de uma quinta-feira (05 de março de 2009), momentos antes de começar a aula, estando no corredor que dá acesso à sala de aula, vi caído no canto da parede, um inseto. Pensei nas crianças. O peguei e levei para a sala. Ao chegarmos à sala, pedi que as crianças sentassem na Roda e avisei-lhes que tinha uma surpresa! Disse-lhes que havia achado uma coisa no corredor. Sem dizer o que era e fazendo um ambiente de mistério, charadas e enigmas, mais agitadas

ficavam as crianças para saber logo do que se tratava. Estavam cada vez mais curiosas. E, frenéticas, perguntavam sobre o que era, tentavam adivinhar, queriam desvendar o mistério que pairava sobre nossa Roda de Conversas naquele início de manhã, quando então mostrei-lhes o que havia achado: um inseto. Ele era grande, estava inteiro, viçoso e morto. Eu o segurava em minhas mãos. Caras e bocas expressavam diferentes emoções. Algumas crianças ficaram espantadas. Outras, com cara de medo, em um primeiro momento, se afastaram. Outras com cara de nojo se retraíam. Mas, passado o momento do susto, logo queriam ver de perto o inseto. Nossa Roda era um alvoroço só! Estavam nervosas, queriam ver, mas ao mesmo tempo estavam com medo/ nojo. Disse-lhes que passaria de vista em vista para que pudessem apreciar o inseto e quem quisesse poderia pegá-lo. Enquanto o inseto ia sendo conhecido, visto, apreciado e por alguns corajosos segurado, conversávamos sobre o que víamos. Ao mesmo tempo em que eram tomados pelo medo ou pelo nojo que os tentava afastar do inseto, a curiosidade latente no olhar os deixava inquietos a querer olhar mais, falar o que o colega não viu, ver de novo um detalhe que passou despercebido. Conversavam, riam, gritavam de susto... Perguntei-lhes se alguém conhecia aquele inseto. Fábio Peter disse que sim, que na piscina da casa dele sempre apareciam insetos como aquele voando rápido por cima da água, mas não sabia o nome. E, com propriedade, o nomeou de Inseto Voador. Outros nomes foram citados, mas inseto voador foi o nome que mais se aproximou do inseto e de sua forma - uma libélula. As crianças tudo me perguntavam, queriam saber mais sobre aquele bicho. Outras faziam descobertas pelo próprio olhar e diziam ao colega sobre o que viam e o que o outro não viu. Um movimento que também mexia com meu olhar para aquele bicho, que por mim era conhecido, mas que também me deixava curiosa a conhecê-lo ainda mais. (Relato ampliado do caderno de campo, 05/03/2009).

Aquela fora uma manhã para maravilhar-se, porque a movimentação das crianças na Roda era intensa, suas reações, seus olhares eram atraídos pela curiosidade em ver, conhecer o inseto, em pegá-lo. Por nojo, algumas afastavam-se, mas, ao mesmo tempo, aproximavam-se novamente para ver o que ainda não tinham visto. Corpos inquietos, curiosidades pulsantes, falas em reverberação... Assim foi o ambiente da Roda. E sem querer cessar o olhar, perguntas vertiam:

- *Tia, aonde você encontrou esse inseto?*
- *Por que ele morreu?*
- *Por que ele tem essa cor?*
- *Isso aqui são os olhos?*
- *Ele tem asas! Elas são coloridas e finas!*
- *Isso aqui é a bunda dele tia?*
- *O que ele come? Onde ele vive? Ele tem sangue? Ele tem mãe? É ele ou ela?*
- *Ele pica a gente? Ele é igual ao mosquito da dengue?*

O sinal do recreio bateu, mas as crianças, tomadas pela curiosidade em observar o inseto e pelas perguntas na roda, não deram importância, queriam permanecer em sala. Não queriam desperdiçar o tempo indo para o recreio e deixar de olhar o Inseto Voador.

Tempo precioso para juntos conhecermos mais, observando, olhando e descobrindo detalhes cada vez mais micros. Eu não tinha resposta para todas as perguntas. Foi então que, percebendo o desejo, o interesse e a curiosidade das crianças pelo Inseto Voador, fiz a proposta de um projeto de estudos sobre insetos, na possibilidade de fazermos outras descobertas sobre outros insetos que eles encontrassem mortos.

Vozes, falas, agitação eram *indícios* (GINZBURG, 1989) de que alguma coisa estava acontecendo. Não dei conta, naquele momento, de escrever tantas perguntas, assim como os comentários que surgiam. As observações e hipóteses por eles levantadas contribuíam para que as conversas e comentários na Roda se acirrassem em discussões sobre as descobertas que faziam. Enquanto alguns observavam o inseto em duplas ou sozinhos, outros debatiam sobre o que viam. Isso provocava, nas crianças, um movimento de refletir sobre suas hipóteses que, na interlocução com o outro, criavam novos argumentos de defesa de suas ideias, ações que incentivavam modos ousados, desafiadores, inventivos e criativos de produção de conhecimento, *revelando a sala de aula como espaço-tempo plural constituído por múltiplas e variadas formas de pensar, perceber, dizer, sentir, aprender, ensinar, criar, alfabetizar* (SAMPAIO; MORAIS, 2011, p. 163).

Nesse movimento um estudo sobre insetos começou a ser por nós gestado, já que as crianças ficaram interessadas em pesquisar e estudar mais sobre insetos. Naquele dia, outras histórias embalaram nossa Roda de Conversas, a qual praticamente durou quase toda a manhã. Mas, como professora da turma, algumas perguntas também pairavam sobre minha cabeça: por onde começar esse estudo? O que responder para as crianças? Como responder? O que fazer? Como fazer? Carlos Skliar ajuda-me a pensar:

O nascimento é o aparecimento da novidade radical: o inesperado que interrompe toda expectativa; o acontecimento imprevisto que não pode ser tomado como a consequência de nenhuma causa e que não pode ser deduzido de nenhuma situação anterior; o que, longe de se inserir placidamente nos esquemas de percepção que funcionam no nosso mundo, coloca-os radicalmente em questão. (SKLIAR, 2013, p. 189).

Nesse caso, o nascimento refere-se ao estudo sobre insetos – ao Projeto Insetos – que, apesar da coragem de propor, participar e orientar com as crianças esse tipo de estudo, eu também me colocava no desafio de, junto com elas, aprender, pois não tinha resposta para a maioria das perguntas. Aliás, eu, até aquele momento, não havia feito

estudos ou pesquisas mais aprofundadas sobre insetos; iria aprender e descobrir junto com a turma e, mais uma vez, maravilhar-me com o porvir. Aprendi a enfrentar as situações sugeridas pelas crianças em sala de aula como um movimento no qual eu também poderia com elas aprender, ser provocada e não me anular diante dos desafios.

Como interlocutora, assumi o desafio de pesquisar, aprender e pensar a alfabetização desde o que desejávamos aprender, na tentativa de estabelecer uma alfabetização que produzisse sentido. Juntos, (professoras, estudantes bolsistas e crianças) conversávamos, ponderávamos as possibilidades de estudos que não envolviam somente o Projeto Insetos, assim como o nosso fazer cotidiano diante do desafio e das múltiplas possibilidades que o projeto abria para nós.

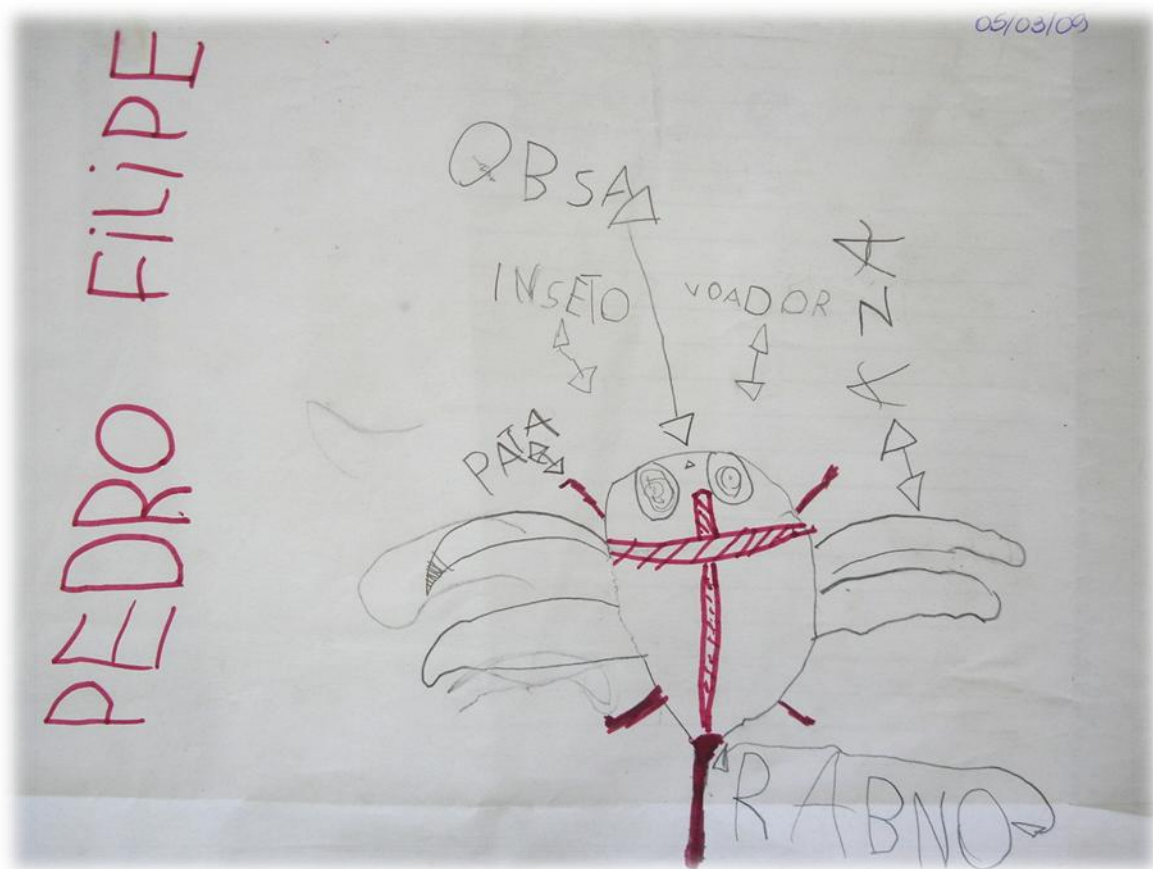
Há alguns anos, ao viver uma situação parecida, minha reação diante do inseto seria somente a de mostrá-lo, não me abriria ao desafio de ouvir possíveis propostas ou propor um estudo sobre insetos, assim como tal temática não se tornaria um projeto de estudo. Agora, a conversa sobre o inseto voador causou uma situação inesperada. Não imaginava que as crianças pudessem reagir daquela maneira, não supunha que um inseto pudesse causar tamanha comoção na turma e gerar tantas discussões. O planejado para aquele dia foi alterado, atravessado pelos fatos que se impuseram ao previsto, criando novas demandas, novas alternativas, novas perguntas, novos fazeres, marcando, assim, o cotidiano da sala de aula como *espaçotempo* de imprevisibilidade(s), exigindo múltiplos olhares e disponibilidade de uma leitura espectral da situação.

Conversamos sobre o inseto voador, mas também escrevemos sobre ele. Ao escrever, cada criança registrou suas impressões sobre o inseto observado. Suas escritas revelavam movimentos de pensar, marcas do *discurso interior* (SMOLKA, 2003) de cada uma, um diálogo interno entre o que a criança pensa e seus interlocutores externos, sociais. Segundo Ana Luíza Smolka (*Idem*), não é o pensamento individual que se insere na realidade objetiva e comum, mas é a realidade social e funcional da “palavra” que, entre outras coisas, constitui a subjetividade (p. 66).

Mariana, Pedro Filipe e Nicole apresentavam em suas escritas rupturas, contrações, interrupções, fragmentos, interferências, dúvidas, hipóteses e certezas (ainda que momentâneas). Desenharam e escreveram:



Acervo de pesquisa – caderno meia pauta – Mariana 05/03/2009.



Acervo de pesquisa – caderno meia pauta – Pedro Filipe 05/03/ 2009.



Acervo de pesquisa – caderno meia pauta – Nicole 05/03/2009.

Há alguns anos essas escritas me assustariam. O impacto ao olhá-las seria a de classificá-las aproximando-me mais da forma como se apresentam, sem pensar em seus processos de produção. Diria que as escritas de Mariana e Nicole, com letras misturadas, rabiscos junto com letras, são escritas precárias, difusas, imprecisas. Hoje, indagaria: não estariam Mariana e Nicole, nesse movimento de escrita, escrevendo como podiam e sabiam?

Em relação à escrita de Pedro Filipe, já o veria como uma criança “quase” alfabetizada. Sem dúvida, ele seria classificado por mim como mais “avançado” do que as duas meninas. Nesse tempo, não percebia o quanto minha fala/prática classificava, enquadrava e rotulava os saberes apresentados pelas crianças sem ao menos tentar conhecer, me aproximar de seus processos de aprendizagem. Ou seja, o distanciamento dos processos vividos pelas crianças produzia uma outra compreensão sobre suas escritas, levando-me sumariamente a corrigi-las e não reconhecer e legitimar o que já revelavam saber sobre a linguagem escrita

Em suas produções, Mariana, Pedro Filipe e Nicole desenharam, escreveram e descreveram, cada um a seu modo, as partes do inseto voador. Hoje, ao trazer essas escritas para discuti-las, coloco-me no desafio de interrogar sobre os modos como as

crianças escrevem. O que nessas escritas chama a nossa atenção? Que pistas elas revelam sobre a linguagem escrita?

Em minha formação docente, os métodos sintéticos³² foram a referência. Aprendi que para alfabetizar era necessário começar a ensinar a forma e o som das vogais. E, depois...

[...] ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre elas relações cada vez mais complexas. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto com o outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos. Na organização do ensino, a ênfase na relação som/letra é o principal objetivo. (FRADE, 2007, p. 23).

Nessa perspectiva, não há espaço para a criança escrever de acordo com suas hipóteses, usar a escrita, imaginar, criar. Restringidas, a escrita e a leitura, ficam sob “controle” de quem ensina. Qualquer movimento de escrita que fuja desse esquema metodológico não tem efeito de escrita e não tem o seu devido valor. Com isso, *o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor* (SMOLKA, 2003, p. 31). Portanto, supõe-se, nessa perspectiva, que para a criança aprender a escrever, a escrita precisa ser apresentada aos poucos, por etapas graduadas e fragmentadas. Ou seja, parte-se de unidades fonéticas consideradas simples, até chegar aos fonemas considerados “complexos”. Para isso, é preciso que a criança treine, repita e memorize, cada letra, sílaba, palavra e frase trabalhada. O uso desse aprendizado está em repetir, de preferência sem erros, por meio da escrita o que se aprende. Uma das primeiras lições a serem compreendidas pela criança, nesta perspectiva, é a de que não se pode escrever como se pensa, o que pensa, do jeito que pensa. A criança precisa copiar certo para escrever certo, para gravar, memorizar a palavra em sua ortografia correta.

³² Pressuposto teórico que orienta os métodos tradicionais de alfabetização. Segundo Maria do Rosário Mortatti, os métodos de alfabetização, como são conhecidos, podem ser classificados em dois tipos básicos: sintéticos (da “parte” para o “todo”) e analíticos (do “todo” para a “parte”). De acordo com o que se considera como unidade linguística, o ponto de partida onde se inicia o ensino da leitura e da escrita e do que se considera “todo” ou “parte”, ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi se consolidando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: (1) métodos sintéticos, também chamado de marcha sintética são conhecidos e denominados como: alfabético, fônico, silábico; e (2) o método analítico ou de marcha analítica assim designados como: palavração, sentencição, historieta, conto ou método global (MORTATTI, 2008). O que alicerça esses métodos é o critério da progressão, critério constitutivo do ensino (e aprendizagem) da linguagem escrita no uso do método de alfabetização, sistema que desconsidera a complexidade envolvida o processo de alfabetização.

Em turmas que lecionei alfabetizando nessa concepção, acreditava que as cópias de textos gigantescos (passados no quadro) eram preponderantes para as crianças aprenderem a escrever “certo”, assim como as palavras escritas erradas nos ditados precisavam ser reescritas (corretamente) inúmeras vezes para a criança decorar (aprender) a palavra certa. Além disso, apostava em outras atividades nas quais acreditava que, repetindo e reproduzindo, a criança ia aprender certo e não ia esquecer, ou seja, voltar a errar. O erro era evitado e compreendido como não aprendizagem; como não conhecimento.

Hoje me sinto traída por ter acreditado, por tanto tempo, que só existia essa possibilidade de ensino: onipotente, homogeneizante, burocrática e rígida. Perspectiva que restringe a alfabetização à aprendizagem do *código da língua escrita* (MORAES; SAMPAIO, 2011) ao mesmo tempo em que nega, invisibiliza as relações interpessoais e os diferentes processos de *aprenderensinar*. Concepção que apresenta a linguagem como uma representação fundamentada na equivalência gráfico-sonora desprezando seus aspectos históricos, sociais, políticos, culturais. Durante muito tempo acreditei que seria difícil alfabetizar crianças sem o uso de um determinado método de alfabetização.

Longos conflitos vivi dividida entre o que sabia fazer e o que vinha descobrindo no diálogo e no encontro com outros e outras professoras através dos coletivos docentes dos quais ainda participo. Os aspectos apontados por Ana Luiza Bustamente Smolka, na perspectiva da discursividade (2003) no campo de estudos da alfabetização, ajudaram a ampliar minha compreensão sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Com esse e outros estudos no campo, venho tecendo um diálogo em permanente formação. Ajudada por esses estudos, retomo às perguntas anteriores: podem Mariana, Nicole e Pedro Filipe escrever do jeito que sabem? Como sabem?

Hoje compreendo que provocando as crianças a escrever como sabem, aparecem as diferenças na escrita. Como lidar, cotidianamente na sala de aula, com essas diferenças?

Perguntei para Mariana, Pedro Filipe e Nicole: *o que escreveu?* A tentativa foi a de me aproximar dos seus modos de pensar, da sua palavra, na tentativa de *compreender o seu compreender*, o modo como cada uma pensou para escrever, como escreveu. Perguntar para a criança e ouvi-la com legitimidade é um desafio! Smolka nos diz que *a escrita inicial é indicativa de muitas diferenças, abre espaço para muitas leituras, aponta possibilidades de muitas mudanças* (2003, p. 80).

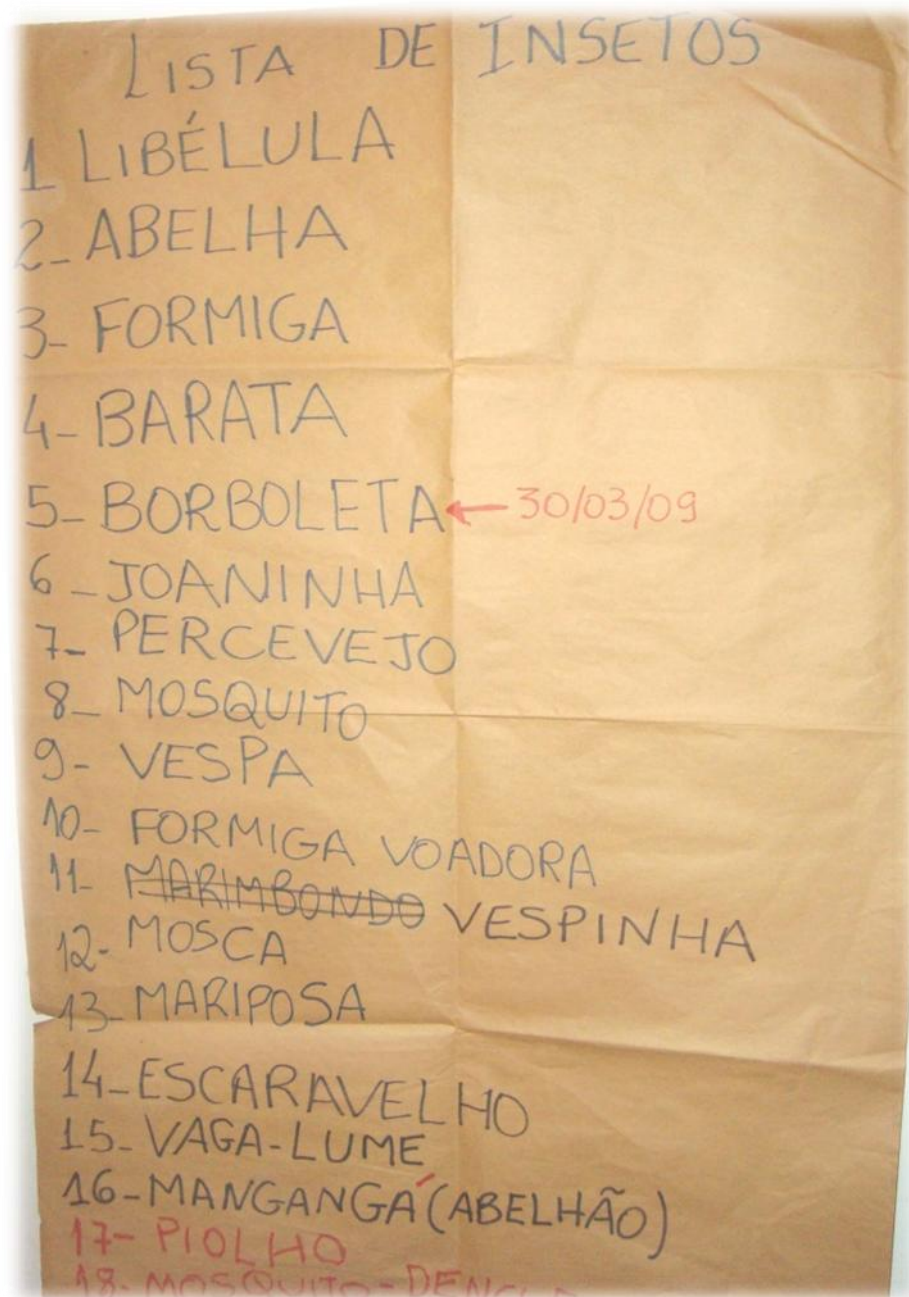
As escritas de Mariana e Nicole, só poderiam ser lidas por elas mesmas. Ao

perguntá-las sobre o que escreveram, não só estou legitimando seus modos de pensar, mas também seus modos de escrever e com elas também aprendo sobre modos como estão pensando o aprendizado da linguagem escrita.

Outros insetos foram chegando, trazidos pelas crianças. A Roda de Conversas parecia efervescer pelo frenesi das crianças em mostrar o que haviam trazido, em contar as histórias sobre o inseto, onde acharam... Histórias que puxavam outras histórias, momentos de potencialização de falas e escutas.

Preocupada, eu não sabia muito bem como guardar os insetos. Passei a guardá-los em pequenas caixas dentro da gaveta da minha mesa da sala de aula. Certo dia, ao abrir a gaveta, percebi, que estavam sendo devorados pelas larvas e pelas formigas. Estavam sumindo! Nossa primeira iniciativa foi a escrita de uma lista, por mim sugerida, com os nomes dos insetos, levados para a sala. De alguns já não lembrávamos mais, já tinham sido devorados!

Registramos:



Acervo de pesquisa – Lista de Insetos/ 2009

A escrita da lista surge de uma necessidade premente: nossos insetos estavam sumindo e corríamos o risco de não lembrarmos quais tinham sido levados para a sala, pois as crianças queriam conhecer, estudar e pesquisar cada um deles.

Para aprender a ler e escrever é necessário ler e escrever. Escrever uma lista com os nomes dos insetos tinha, para nós, um motivo real. Diferente de ler e escrever coisas sem sentido, aquela era uma escrita que nos possibilitava pensar em uma situação que estava acontecendo, tinha um motivo, estávamos vivenciando e, principalmente,

nos afetava.

A escrita dos nomes dos insetos na lista seguiu a ordem de chegada dos mesmos. Por esse motivo, o primeiro nome da lista é a libélula. Nossa lista foi sendo composta aos poucos, pois, a cada dia, chegavam outros insetos e seus nomes iam sendo nela inseridos.

A escrita do nome do inseto era feita primeiro no quadro, por uma criança convidada por mim. Essa escrita era revezada entre as crianças da turma, de maneira que diferentes modos de pensar como escrever o nome dos insetos pudessem ser discutidos, possibilitando, nessa interlocução entre as crianças e eu, compartilhar hipóteses, confirmando-as ou não. Um processo que exige ouvir o outro e a si próprio; refletir sobre a língua, sendo ajudado e ajudando aos outros.

É importante ressaltar que todas as crianças participavam da escrita coletiva da lista expressando seus diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, suas hipóteses, conhecimentos e desconhecimentos.

A elaboração da lista tinha como ingrediente principal a vibração. Não à toa, quando uma criança ia ao quadro escrever o nome de um inseto, as outras ficavam inquietas, gritavam o nome da letra que estava faltando, levantavam de seus lugares e apontavam a letra no alfabeto, conversam umas com as outras. Outras, nesse momento, preferiam falar menos, conversavam com o colega do lado e, nesse movimento, o aprendizado nada fácil de ouvir o outro, de falar, de não falar, de esperar, de colaborar, de se arriscar... Processo que enseja afetiva e efetivamente colocar cada criança como protagonista do processo alfabetizador compartilhado.

Escrever a lista no quadro possibilitava o aprender *com* o outro, comigo, consigo mesmo. Da mesma maneira, cada criança pôde, nesse fazer conjunto, ir (re)conhecendo seus processos de aprendizagem. Dependendo da atividade realizada, algumas crianças revelavam precisar de mais ajuda, outras, de menos. Destaco, nessa perspectiva, o modo como fomos lidando com essas relações de *aprenderensinar* que, sem evidenciar a competição, compreendia a ajuda como constitutiva dos processos experienciados pelas crianças.

Na medida em que o texto ia sendo elaborado coletivamente, primeiro com a escrita no quadro e depois no bloco³³, ele também ia sendo acompanhado e registrado

³³ É chamado de bloco uma grande folha de papel onde são feitos diversos registros. Essa folha, geralmente do tamanho de uma folha de papel pardo, fica exposta em um varal na sala de aula e lembra uma folha de bloco, pois outras vão sendo ajuntadas e sendo colocadas por cima.

no caderno, sendo ampliado à medida que outros insetos iam chegando. A escrita da lista no caderno tinha a função de registrar, acompanhar a lista da sala (coletiva). Um registro compromissado em documentar a chegada dos insetos e ainda comprometido com a leitura e a escrita experienciada no cotidiano da sala da aula.

Apreendi que a escrita mexe com as nossas emoções. Escrever no quadro o nome dos insetos era um desafio para todas as crianças e, ao mesmo tempo, uma brincadeira que tornava, a meus olhos, aprender uma diversão, pois tratava-se de uma escrita interativa, aberta aos saberes, aos palpites, às hipóteses, ao *aprenderensinar*. Um modo compartilhado onde se oportuniza a ampliação sobre a escrita revelando a *relevância de um processo de construção do conhecimento, na interdiscursividade, isto é, numa prática dialógica, discursiva, num espaço de elaboração inter(intra) subjetivo* (SMOLKA, 2003, p. 71).

Ressalto que estar atenta ao processo de cada criança é também estar atenta à minha própria prática. Na esteira dessa discussão, a articulação *prácticateoriaprática* vem ajudando-me a pensar o movimento de investigar minha própria prática a partir de *sinais e indícios* (GINZBURG, 1989) que as crianças vão deixando transparecer por meio de suas respostas, de suas escritas, de suas falas, de seus silêncios. Trata-se de um olhar cuidadoso que atravessa a ação evidente e tenta ler o que está nas entrelinhas de uma fala, de um gesto, de uma conversa, nos pedidos de ajuda. Exige uma aproximação afetiva, cuidado afetivo e olhar crédulo no momento da mediação, da interlocução, do diálogo, ao tentar compreender o modo como cada criança pensa e se relaciona com a leitura, a escrita e com o mundo. Isto porque o *processo de aprendizagem não é linear, muito menos homogêneo. A diferença (e não a igualdade) é constitutiva desse processo*, como nos lembra Carmen Sanches Sampaio (2014, p. 150).

Na perspectiva da *alfabetização discursiva* (SMOLKA, 2003), inexistente a criança que está mais ou menos avançada, com dificuldade, fraca ou forte, ou que não sabe nada. Um dos princípios desse modo de alfabetizar é compreender que há modos e tempos de compreensão sobre a leitura e a escrita diferentes. No dia-a-dia da sala da aula, alfabetizar estudando insetos possibilitou-nos a abertura para que saberes diferenciados emergissem, assim como distintos tempos e lógicas de aprender. Processos constituídos pelos princípios da *alteridade, singularidade e da diferença* (SAMPAIO; PÉREZ, 2012).

Para Mariana, menina falante, expansiva, desinibida, ajudar aos amigos era o que mais gostava de fazer. Ao ajudar aos colegas ela estava se ajudando, ao

potencializar o outro também se potencializava. Nicole, um pouco mais tímida, solicitava minha ajuda em suas escritas. Lembro-me que, ao escrever, buscava como referência de escrita e consulta os textos (coletivos escritos em blocões) que ficavam expostos e aos pendurados no varal da sala. Esses referenciais de escrita ficavam ao alcance das vistas e das mãos das crianças, possibilitando que fossem manuseados, apontados, consultados com frequência.

Pedro Filipe, por sua vez, tinha como interlocutor seu melhor amigo, Fábio Peter. Os dois conversavam, trocavam ideias, discutiam sobre suas escritas, retrucavam sobre as escritas dos outros e eram também questionados: *São modos de perceber, de sentir, de viver, de conviver, de conhecer e de pensar o mundo que – não só emerge mas – se constituem também nas situações de sala de aula* (SMOLKA, 2003, p. 100).

As crianças da turma aprendiam, nesse processo, a fazer da escrita canal de comunicação com o mundo através de sua palavra. A escrita começa a ser compreendida como uma linguagem de interação com elas mesmas e com os outros, com o mundo. As crianças, na perspectiva que usam (com sentido) a escrita, descobrem diferentes formas de escrever a própria palavra e de ler o mundo, de dizer por escrito o que desejam, o que pensam, como pensam, e fazer do ato de escrever inserção de si no mundo, na cultura, na sociedade. Nesse sentido, as crianças vão, aos poucos, se apropriando da leitura e da escrita convencionais porque usam, experimentam, praticam, produzem, criam, inventam...

Assim, esse movimento assimétrico, sinuoso e muitas vezes caótico tomava conta do *espaçotempo* da sala de aula e de nossos fazeres cotidianos. Escrever gera conflitos, move hipóteses, provoca movimentações corporais, barulho, balbucios, conversas, argumentações, inquietações, pois, ao escrever, a criança entra em diálogo com o seu *discurso interior* (SMOLKA, 2003) na busca por referenciais internos e externos que a ajudem na produção escrita. Desse modo,

O conhecimento sobre a escrita e o conhecimento sobre a aquisição da escrita se constituíam numa interação, numa prática discursiva, numa tática, recíproca – muitas vezes, tensa – relação de ensino (mas é precisamente nessas “tensões”, nessas interações discursivas que se elaboram as transformações culturais). (SMOLKA, 2003, p. 76).

Corroboro as palavras da autora no tocante às tensões provocadas pelo processo e ação de escrever, no confronto de hipóteses, na ampliação de saberes, na sua

reelaboração e na construção de novos e outros saberes. Reforço isso porque, Para as crianças da turma, a ajuda era compreendida como interlocução e potência. Buscar ou oferecer ajuda não fazia delas menos ou mais potente na leitura e na escrita.

Fazer com ajuda potencializa um fazer de forma independente. Tal fazer me remete ao conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, desenvolvido e defendido por Vygotsky (1989), o qual venho perseguindo em minha prática cotidiana em sala de aula, para que as crianças possam *apropriar-se da linguagem escrita conversando, perguntando, arriscando, errando, acertando, ajudando*, [e sendo ajudadas] (RIBEIRO; SAMPAIO; VENANCIO, 2014, p. 11).

Esse processo vai revelando para as crianças e para a professora que toda resposta *anuncia conhecimentos já consolidados e outros em construção* (ESTEBAN, 2001, p. 131), o que faz emergir seus saberes e ainda não saberes que, em transição, vão se modificando, se ampliando, gerando outras hipóteses. Sendo assim, *todo conhecimento, assim como todo desconhecimento, é provisório e parcial* (Idem, 2001, p. 166). Tanto na escrita da lista de insetos como em outros mo(vi)mentos coletivos de escrita e leitura, esse princípio ia sendo urdido com a turma.

Na medida em que trabalhávamos com o Projeto Insetos, as necessidades de escrita e leitura surgiam como possibilidade de estudo e pesquisa, tais como textos coletivos, escrita de cartas, convites, leitura de textos pesquisados na internet, leitura em livros de biologia, entre outros referenciais. Ações que ajudavam a ampliar a leitura e a escrita.

O Projeto foi ganhando força e se amplificando. Movidas pelo interesse, pela curiosidade, o assunto de nossas Rodas de Conversas era quase sempre o mesmo: os insetos. Com uma lupa, passávamos muito tempo apreciando um inseto, admirando-o, (re)descobrimos outras possibilidades de conhecê-lo. Diariamente as crianças pediam para observar os insetos que estavam em sala. Com isso, fomos cada vez mais desenvolvendo nossos olhares, apurando nossas observações, ultrapassando o aparente à procura de outros detalhes.



Acervo de pesquisa – Roda de Conversas Turma 101/2009



Acervo de pesquisa – Observação de insetos Turma 101/2009



Acervo de pesquisa – Observação de insetos Turma 101/2009



Acervo de pesquisa – Observação de inseto Turma 101/2009

O olhar investigativo que desenvolvíamos sobre os insetos nos ajudava a apurar o olhar para nossos próprios processos de alfabetização. Como professora, investigar a própria prática através das falas, desejos e curiosidades que em sala de aula se tornavam polifônicas, ajudou-me a estar mais atenta aos processos de cada criança, assim como a pensar em modos e situações em que a minha mediação, interlocução e interferência fossem provocativas para a ampliação da leitura e da escrita de todas as crianças.

Desejávamos estudar mais, ler, pesquisar e aprender sobre os insetos. Nesse movimento, em uma de nossas Rodas de Conversas, trocamos ideias e juntos decidimos escrever uma carta³⁴ para a revista *Ciência Hoje das Crianças*³⁵, uma revista que aborda diversos assuntos relacionados ao estudo da Ciência e biodiversidade.

A escrita para a revista foi compartilhada entre as crianças da turma. Fábio Peter candidatou-se a ser o primeiro a ir ao quadro e começá-la. Ele iniciou a escrita, mas não escreveu a carta por inteiro. Assim como as ideias, a escrita também foi compartilhada pelas crianças. Nas escritas coletivas do quadro ou do bloco, na maioria das vezes, todas as crianças desejavam participar, algo indicativo, do meu ponto de vista, de que momentos como esse eram significativos e empoderadores para cada uma delas.

Durante a escrita da carta, as crianças eram por mim questionadas/ perguntadas: *como podíamos começar o texto da carta? Que tipo de assunto? Como deveríamos escrever? O que iríamos escrever?* Nesse processo interativo e de interlocução, as crianças eram por mim informadas sobre coerência e coesão textual e sobre a pontuação no uso da escrita. Discutíamos algumas regras ortográficas, assim como a separação de sílabas no final das frases, a formação de parágrafos... enfim, a língua sendo estudada em contexto, com o sentido de uma língua viva.

Afirmo que não escrevíamos para fazer “dever”. A escrita tinha seu uso e a sua necessidade, fosse ela de uma carta ou de um pequeno recado, era o *uso social da escrita* (SMOLKA, 2003) em nossa prática cotidiana. Talvez fosse esse um dos motivos que as crianças tinham para demonstrar gostar de participar das escritas coletivas sempre interessadas, alegres e inquietas, *pois as crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização* (*Idem*, 2003, p. 110).

³⁴ Na turma, as crianças liam e escreviam sobre outros assuntos vividos cotidianamente dentro e fora da escola e não somente sobre insetos ou para o Projeto Insetos.

³⁵ Criada em 1986, a Revista *Ciência Hoje das Crianças* é a primeira revista brasileira sobre Ciência para crianças. Publicação do Instituto Ciência Hoje, é uma fonte de leitura e pesquisa para todas as pessoas. Para outras informações, acessar o site: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br>



Acervo de pesquisa - Fotografia de sala de aula Turma 101/2009

A escrita da carta no quadro se tornou um momento divertido. Aprender a escrever escrevendo de modo instigante, compartilhado, com saberes em circulação. Momento de potência e encorajamento por tornar público o que se sabe e o que ainda não se sabe. Cada criança, nesse processo, estava compreendendo que todos ali estavam para aprender e ajudar, ajudar e continuar aprendendo, sendo esse momento vivido por cada criança de maneira singular, descontraída e com alegria.

As crianças se arriscavam a escrever como sabiam e podiam, expunham suas dúvidas e modos de pensar. Os nomes listados ao lado da carta mostrava que era uma escrita produzida por várias mãos, pois qualquer criança poderia escrever o pensado por todos e não apenas as que escreviam alfabeticamente.



Acervo de pesquisa – fotografia de sala de aula – Carta para Revista Ciência Hoje das Crianças 15/04/2009

Durante a escrita da carta no quadro, para Revista Ciência Hoje das Crianças, o alvoroço na sala de aula materializava o que à primeira vista poderia parecer uma sala de aula em desordem, uma “bagunça”, com crianças falando ao mesmo tempo, apontando as letras no alfabeto. Outras tentavam ajudar aproximando-se da criança que estava no quadro, alguém que gritava impaciente o nome da letra, a sílaba, a palavra. Do meu ponto de vista, experienciávamos a celebração do pensamento que, em movimento, inquietava também nossos corpos. Discutíamos sobre a palavra mais adequada ao que estávamos dizendo/pedindo em nossa carta. As sugestões dadas pelas crianças eram discutidas, modificadas, ampliadas e registradas no quadro.

Foi preciso uma manhã para a escrita desta carta. Algumas vezes, um dia não era suficiente para discutirmos e escrevermos uma carta ou um texto coletivo. Demanda tempo para cada criança ir ao quadro, pensar na escrita, discutirmos situações pertinentes ao texto. Eram/são situações que precisam de tempo, uma dinâmica que não se expressa pela pressa do fazer, mas pelo comprometimento na/da situação na qual

estamos envolvidos. Por isso, quando percebia que as crianças demonstravam estarem cansadas, desinteressadas, dispersas do assunto, propunha uma pausa para descansarmos do texto, para em outro dia voltarmos a ele. Esse era o nosso combinado.

Toda essa movimentação em sala de aula mostrava um pouco do que cada criança vivia em seus processos de alfabetização. Não estávamos escrevendo para um leitor fictício. A carta para a Revista Ciência Hoje das Crianças, assim como as outras cartas que escrevíamos, tinham leitores sociais reais. Segundo Wanderley Geraldi, *para produzir um texto é preciso que se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer* (2013, p. 137). Todas as crianças e a professora, assinaram a carta que foi, por mim, copiada para o papel e colocada no correio.

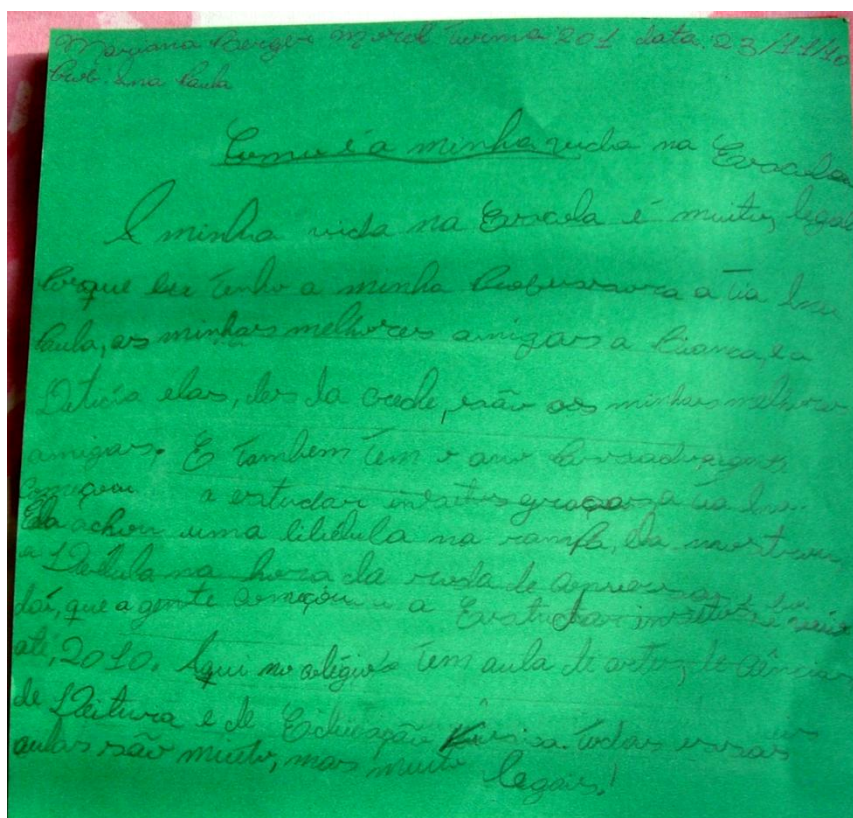


Acervo de Pesquisa - fotografia de sala de aula – Revista Ciência Hoje das Crianças - Turma 101/2009

Dias depois, a editora nos enviou os exemplares das revistas. A carta-reposta enviada pela editora da revista foi lida em voz alta em nossa Roda de Conversas. A foto retrata o momento em que as crianças recebem um exemplar da revista. Momento de alegria! Em roda, as crianças folheavam suas revistas, mostravam as informações, observavam as imagens e textos, brincavam, conversavam sobre as revistas recebidas. Esse processo confirmou para nós o sentido real da escrita. Nossas escritas ganhavam o mundo, rompiam fronteiras. O processo de alfabetização vivido por cada criança era

vívido, emocionado, alegre, ao descobrirem que a escrita estava ao alcance de suas mãos.

No ano seguinte, no 2º ano de escolaridade, o Projeto Insetos teve continuidade, por desejo das crianças. Os textos de Mariana, Nicole, Fábio Peter e Pedro Filipe ao final do 2º ano, nos dizem:



Como é a minha vida na escola

A minha vida na escola é muito legal porque eu tenho a minha professora a tia Ana Paula, as minhas melhores amigas a Bianca e a Letícia elas desde a creche são as minhas melhores amigas. E também tem o ano passado a gente começou a estudar insetos graças a tia Ana. Ela achou uma libélula na rampa, ela mostrou a libélula na hora da roda de conversas e foi daí que a gente começou a estudar insetos e veio até 2010. Aqui no colégio tem aula de Artes, de Ciências, de Leitura e Educação Física. Todas essas aulas são muito, mas muito legais!

Mariana Berger Morel – Turma 201
data 23/11/ 2010.

Acervo de pesquisa – Relatório de Mariana – novembro de 2010

Rio, 23/11/2010 nome: nicole turma 201

Eu gosto do passado porque foi lá que a turma 101 aprendeu a não matar os insetos porque a tia Ana Paula ensinou para a turma 101 que se a gente matar os insetos e também se os insetos não existissem a gente não ia existir.

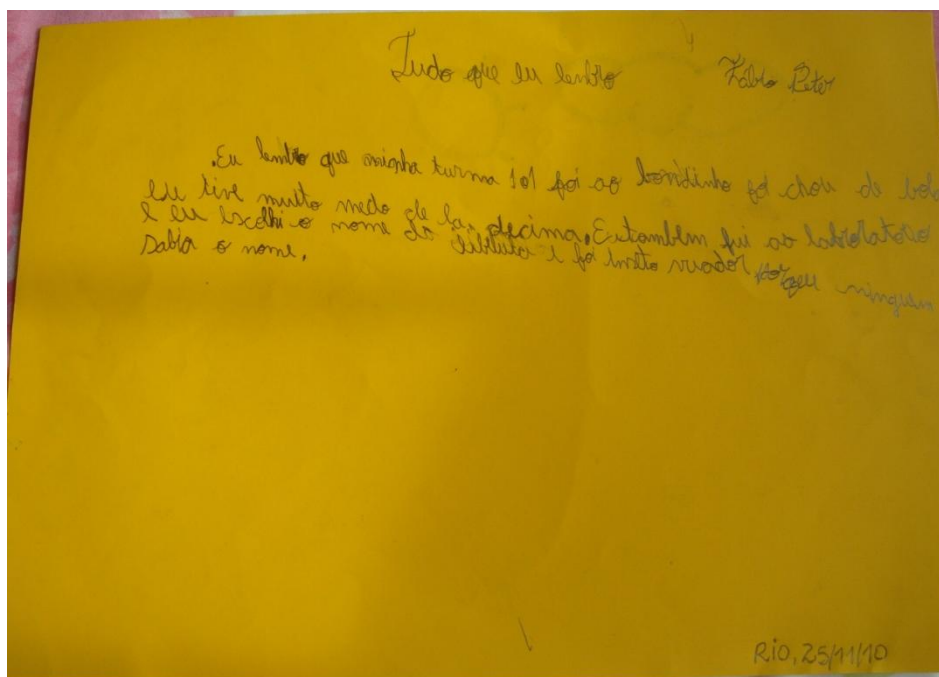
Rio, 23/11/2010

Nome: Nicole

Turma 201

Eu gosto do passado porque foi lá que a turma 101 aprendeu a não matar os insetos porque a tia Ana Paula ensinou para a turma 101 que se a gente matar os insetos e também se os insetos não existissem a gente não existiria.

Acervo de pesquisa – Relatório de Nicole – novembro de 2010



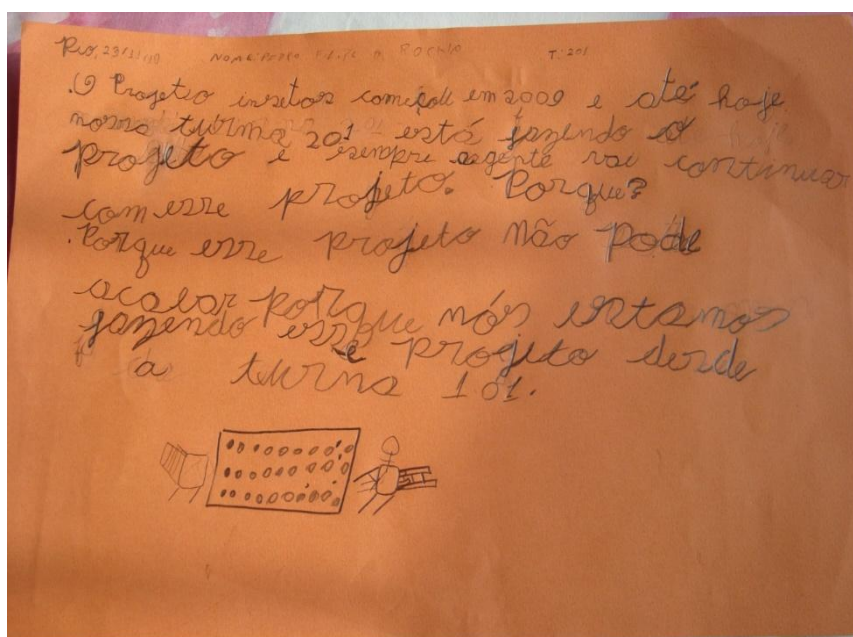
Tudo que eu lembro

Fábio Peter

Eu lembro que minha turma 101 ao bondinho foi “chovido” de bola eu tive muito medo de lá de cima. E também fui ao laboratório e eu escolhi o nome da libélula e foi inseto voador porque ninguém sabia o nome.

Rio, 25/11/10

Acervo de pesquisa – Relatório de Fábio Peter – novembro de 2010.



Rio, 23/11/10
Nome: Pedro Filipe
B. Rocha
T. 201

O projeto insetos começou em 2009 e até hoje nossa turma 201 está fazendo o projeto e sempre a gente vai continuar com esse projeto. Por quê? Porque esse projeto não pode acabar porque nós estamos fazendo esse projeto desde a turma 101.

Acervo de pesquisa – Relatório de Pedro Filipe – novembro de 2010.

No exercício de dizer pela escrita, cada criança, do seu ponto de vista, escreveu sobre o seu processo de alfabetização, compreendendo-o como singular e plural, coletivo e solidário, construtivo e reconstrutivo. Assim foram ocupando e se apropriando dos distintos papéis que assumiram como leitoras, escritoras, narradoras, protagonistas, autoras...

Durante dois anos a turma estudou e experienciou uma alfabetização entomológica, através do Projeto Insetos. Escrevemos, lemos e estudamos sobre insetos e sobre a vida cotidiana.

Desta forma, defendo política e epistemologicamente que a ação alfabetizadora necessita garantir às crianças a possibilidade de se apropriarem da leitura e da escrita lendo, escrevendo, falando, experimentando, abrindo-se ao desejo, à curiosidade de *aprenderensinar* tecendo uma relação compartilhada, *afetiva* (CARVALHO, 2009) consigo e com o mundo.

Olodumaré

Antonio Nóbrega³⁶

*Vou me embora dessa terra
Olodumaré*

*Para outra terra eu vou
Olodumaré*

*Sei que aqui eu sou querido
Olodumaré*

*Mas não sei se lá eu sou
Olodumaré*

*O que eu tenho pra levar
Olodumaré*

*É a saudade desse chão
Olodumaré*

*Minha força, meu batuque
Olodumaré*

*Heranças da minha nação
Olodumaré*

³⁶ Antônio de Nóbrega nasceu em Recife, Pernambuco, em 1952. Violinista desde criança, entre 1968 e 1970, já participava da Orquestra de Câmara da Paraíba e da Orquestra Sinfônica do Recife. A partir de 1976, começou a desenvolver um estilo próprio de concepção em Artes Cênicas e Música. Em 2007, passa a integrar aos seus espetáculos a dança.

6. Des(a)fios de uma escrita docente: provisórios alinhavos de um saber em tessitura

Todo ponto de vista é a vista de um ponto
Leonardo Boff

Ao escrever este trabalho dissertativo senti-me narradora de minhas histórias. Histórias entremeadas de sentidos, sentimentos e emoções. A narrativa ajudou-me a mergulhar nos acontecimentos relatados e com eles refletir sobre os processos vividos em minha formação. Desta maneira, sabendo que todo conhecimento provoca e revela processos de autoconhecimento, as experiências narradas foram permitindo reconstituir saberes e construir novos olhares sobre o vivido.

A história da Moça Tecelã, de autoria da escritora Marina Colasanti (2004), me inspira pensar no processo de formação, onde a escrita foi como um des(a)fiar. Em alguns momentos, precisei “desfazer o bordado”, enfrentar os conflitos que se revelaram em minha escrita, em minha prática, em meu modo de pensar. Desafiei-me a ouvir os sussurros inquietantes de muitas dúvidas.

Desafiei-me, na escrita, a enfrentar o medo que por muitos anos perseguiu-me e intimidou-me. Nesse percurso, escrever exigiu esforço, dedicação, paciência e coragem. Minha escrita foi sendo tecida artesanalmente, no tempo que se fez tempo desta pesquisa. Movimento que me fez rever e refazer as palavras, experimentá-las, senti-las. Porque, ao escrever, me mostrei, me expus e também me inscrevi, despindo-me de *novosvelhos* desafios. Hoje, menos presunçosa e mais aberta aos acontecimentos cotidianos, compreendo que estou em permanente processo de formação pela possibilidade de *aprenderensinar* todos os dias e, como diz Larrosa, nessa busca, me exponho, me abro, me vejo como sujeito da experiência *que não se define por sua atividade, mas por sua passividade, sua disponibilidade e abertura* (2002, p. 24).

Considero a trajetória de formação vivida por mim como professora leiga à professora alfabetizadora como um tempo em tecedura, escrito e inscrito na autoria do processo de formação. Nesta pesquisa aprendi a reconhecer essa passagem da minha vida profissional como um tempo de aprendizagem e formação, pois esse tempo está em mim, se tornou ação praticada, minha história. Sou eu a dizer de mim, a escrever sobre a minha prática, sobre as escolhas que fiz. Aprendi a reconhecer a autoria como *processo interlocutivo por meio do qual, ao assumir posições, os professores assumem-se autores de sua vida e obra, bem como os seus fazeres docentes* (PRADO; FERNANDES, 2009, p. 62).

Neste percurso investigativo, viver o movimento de tomar posse da autoria de minha história de vida e formação, talvez tenha sido um dos maiores desafios enfrentados durante a escrita desta pesquisa. Isso porque foi no momento da escrita e através dela que vivi conflitos, muitos deles doloridos, buscando, nessa relação de autoria, responder, para mim mesma, como fui me compreendendo como professora pesquisadora no exercício da prática. Que entrelaçamentos e atravessamentos marcaram meu processo formativo? Como esse processo afetou meu fazer cotidiano? Pela escrita fui fiando caminhos, tecendo, destecendo, des(con)fiando e retecendo outras reflexões sobre a minha ação docente, *um conhecer-te a ti mesmo, caminho para elaboração crítica da prática docente a partir da própria experiência individual e coletiva* (GARCIA, 2001, p. 27).

Considerar a formação como experiência singular e coletiva trouxe a ideia de pensá-la como encontro. Encontro com o outro, comigo mesma. Encontros que nesta pesquisa foram ganhando sentido de acolhimento, compreensão, ajuda, desafio. Como uma escrita em artesanato, em alguns momentos chorei, sorri, mas, sobretudo, me conheci. A pesquisa me ajudou, também, a perceber que não caminhei sozinha nessa trajetória de formação, me ajudou a enxergar meus saberes e ainda não saberes, assim como as certezas que carreguei: saberes e fazeres os quais, além de tornados provisórios, foram constantemente atravessados por outros pontos de vista, outras vozes, outros fazeres. Tenho me desafiado, ao longo dos anos, a compreender o fazer pedagógico como uma relação dialógica, tensa, conflituosa, polifônica, compartilhada.

Durante a escrita desta dissertação, entre lembranças, reflexões e narrativas, elegi algumas passagens com as quais procurei dialogar. Histórias materializadas em escritas, entrecruzadas às discussões com a prática que hoje venho desenvolvendo. *Fui longe para poder ver mais perto: minha riqueza estava em minha terra* (MORAIS, 2006, p. 11) fui longe em minha história de vida e formação, para ver mais perto o que está em mim. Minha história de vida e formação foi o meu *lugar de fortuna* (MORAIS, 2006) o meu ponto de partida nesta pesquisa.

Assumo neste trabalho não um, mas alguns *lugares de fortuna* com os quais busquei tecer um diálogo: as escritas dos meus cadernos de campo, os coletivos docentes, as orientações coletivas, ações compreendidas como *espaçostempos* de um fazer compartilhado. As escritas dos cadernos de campo, também consideradas por mim como *lugar de fortuna*, trouxeram fios de histórias de um dia-a-dia vivido em saberes, em equívocos, em itinerância; expressaram meu modo de pensar, onde transpareceram

marcas e lacunas de um fazer em transformação. Sendo assim, *por que não assumir, humildemente, que no cotidiano escolar e na vida, somos tão aprendentes quanto nossos alunos e alunas?* (RIBEIRO, 2011, p. 73).

As escritas de meus cadernos de campo, possibilitaram puxar fios de reflexão sobre algumas passagens escolhidas. Ao fazer delas lugar de fortuna, percebi quão pouco valorizei esse material de estudo e potencial de pesquisa para meu próprio fazer, para minha formação. Hoje, penso essas escritas constituídas de autoria, produzidas e criadas cotidianamente, como escritas tecidas que revelam nas suas entrelinhas a provisoriedade das certezas, das afirmações e do próprio fazer. Pois, *nenhum conhecimento é neutro, nenhum saber está à margem de processos formativos e valorativos nos quais se incluem conflitos e tensões* (Idem, 2011, p. 66).

Não é à toa que me vi e me vejo constantemente desafiada a trabalhar, também, com o que foi e é imprevisível. O movimento de descoberta frente ao novo, que muitas vezes me surgia na prática cotidiana, também foi sendo vivido na prática da pesquisa, em um constante ir e vir de acontecimentos. Pesquisa e vida se imbricaram de modo a me provocar a investigar minha própria prática e exercê-la intimamente com minhas próprias memórias e experiências.

Praticar a pesquisa, mergulhando em minhas inquietudes, ajudou-me a tecer fios a partir de práticas, palavras, de teorias: “tudo” se misturava... E “tudo” se mistura. Olhando retrospectivamente para esse processo de escrita, fui experimentando, ensinando e aprendendo com o cotidiano – esse mesmo *espaçotempo* que foi sendo praticado como lugar de produção de conhecimento.

Estudar, pesquisar e praticar o(s) cotidiano(s) me ajudou a escrever essa pesquisa e foi me potencializando no exercício de ir me tornando melhor professora no exercício de ser professora, buscando investir cada vez mais em uma prática investigativa, ainda em construção. Percurso que me suscitou muitas perguntas... Mas o que seria desta pesquisa sem perguntas, sem dúvidas, sem estranhamentos?

Refletir sobre o meu processo de formação foi, portanto, um desafio ao próprio pensar, ao próprio fazer. Um caminho nada fácil de ser percorrido. Um movimento de olhar-me, escutar-me, delineado de tentativas e possibilidades. Corroboro as palavras de Paulo Freire ao dizer que, na *formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática* (1996, p. 39). Minha prática foi sendo transformada, se modificando, aderindo outras reflexões, me levando ao desafio de tentar outros modos de *aprenderensinar*.

Por meio dessas ações, fui aproximando-me dos processos vividos pelas crianças e de seus singulares percursos de alfabetização. Aprendi a concentrar meu olhar e minha atenção nos seus diferentes modos e processos de aprender. Isto porque desse processo não me isento, não estou de fora, nele estou mergulhada. Vem sendo na tentativa de aproximar-me e tentar *compreender o compreender da criança* (SAMPAIO, 2008) que venho desafiando-me a praticar cotidianamente ações pedagógicas instauradoras de aprendizagens, criatividades, diferenças. A partir disso, acredito ser o investimento do olhar atento ao movimento de cada uma o propulsor para que todas as crianças aprendam a ler e a escrever lendo e escrevendo, pois são nas relações e nesses lugares de fortuna que o meu fazer pedagógico vem sendo tecido.

Nessa perspectiva, há alguns anos venho construindo e ampliando um fazer alfabetizador denominado por Ana Luíza Smolka (2003) como *discursivo*. Nesse sentido, venho tentando desenvolver com as crianças modos outros de *aprenderensinar* em que elas se compreendam como produtoras de seus processos de conhecimentos. E, nesse processo, sintam-se capazes de dizer o que pensam, escrever o que dizem, criando e recriando, interagindo, indagando, inscrevendo-se na escrita e na leitura, caminho que se constitui no próprio fazer. Pois, o desejo e a curiosidade por conhecer, por aprender, dizer do que sabe, ouvir e perguntar sobre o que ainda não sabe me provocam pensar e praticar ações pedagógicas que garantam a participação efetiva das crianças como autoras e coautoras de processos compartilhados de alfabetização.

O desafio de colocar o último ponto final numa pesquisa é angustiante. Talvez porque o ponto final não exista, talvez por pensar que poderia dizer algo mais. Algo que ainda está faltando ser escrito, como se fosse possível preencher “todas” as linhas.

Apesar de ser chegada a hora de concluir, ao iniciar a escrita desta dissertação, a primeira linha do capítulo da apresentação diz da alegria de iniciar o mestrado e, agora, nestas linhas finais, reafirmo a alegria de terminá-lo. Como um período de aprendizagem, o texto traz marcas dos meus equívocos e limites, assim como trata do que vivi, do que aprendi e das transformações que ao longo do texto foram sendo reveladas com escritas que deram vida a este trabalho. Essas linhas trazem um fim provisório, pois um ponto final assim como um nó (no final do bordado) não dará conta daquilo que sei estar vivo em mim e nas crianças: o desejo, a curiosidade e a vontade de continuar aprendendo com.

7. Referências Bibliográficas

ABRAHÃO. M. H. M. B. (Auto)Biográfico, um método possível de pesquisa? In: PASSEGI. M. C.; VICENTINI. P. P.; SOUZA. E. C. (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

AZEVEDO. J. G. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA. I. B.; ALVES. N. (orgs.). **Pesquisa nos/ dos/ com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP ET Alii, 2008.

_____. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/ recordações-referências para a pedagoga em formação. Porto Alegre: **Educação**, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/agosto 2011.

ABRAMOWICZ, A. A Pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP *et Alii*, 2008.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP *et Alii*, 2008.

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

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

_____. **Menino do Mato**. São Paulo: Leya, 2010.

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

BORBA, A. M. Quando as Crianças Brincam de ser Adultos: Vir-a-ser ou Experiência de Infância? In: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2009.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

CAMPOS. M. C.; TOLEDO. G. V. (orgs). **Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

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

DOMINGO, J. C.; FERRÉ, N. P. L. La experiência y la investigación educativa. In: DOMINGO, J. C.; FERRÉ, N. P. L. (comps.). **Investigar la experiência educativa**. Madrid: Morata, 2010.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

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

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

FERRAÇO, C. E. Eu caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. DP & A: Rio de Janeiro, 2003.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 3ª edição. Cortez Editora: São Paulo, 2003.

FINGER, M.; NÓVOA, A. A Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. Ministério da Saúde. Cadernos de Formação nº1. Póvoa, 1988.

_____. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. Ministério da Saúde. Cadernos de Formação nº1. Póvoa, 1988.

FLORES, J. I. R. Vida, experiência y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. In: SVERDLICK, I. *Et all.* **La investigación educativa**: Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

FRADE, I. C. A. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização**: perspectivas históricas e desafios atuais. Revista Educação, Santa Maria, v. 32 – n. 01, p. 21 – 40, 2007. WWW.ufsm.br/ce/revista

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2010

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 39 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. (org.). **A Formação da Professora Alfabetizadora**: reflexões sobre a prática.

3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLO, S. Acontecimento e Resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F. de; MARIGEUELA, M. (orgs.). **Cotidiano Escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha edições, 2007.

GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. O Processo de Orientação Coletiva: práticas interculturais. In: GARCIA, R.; ZACCUR, E. (orgs.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

GARCIA, R. L. (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

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

HELAL, I. **Fotografias Docentes: *saberesfazeres* alfabetizadores narrados em *espaçotempo* de formação de professores(as)**. Rio de Janeiro. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

JOSSO, C. Da Formação do Sujeito Ao Sujeito da Formação. In: NÓVA. António; FINGER, M. *Et all.* **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. Ministério da Saúde. Cadernos de Formação nº1. Póvoa, 1988.

_____. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

JUNIOR, M. K. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 14, p. 5-18, mai/ago. 2000.

KOHAN, W. (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LACERDA, M. P. Saberes em cotidiano escolar: nas escritas de quem ensina a escrever. In: LACERDA, M. P. (org.). **A Escrita Inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, M. H. M. (org.). **A aventura (auto)biográfica: Teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. A Arte da Conversa. In: SKLIAR, C. **Pedagogia (Im)provável da Diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

_____. Notas sobre a experiência. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2012.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, T.T. **O sujeito da educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

LEAL, B. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, W. (org). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LISPECTOR, C. **Aprendendo a viver: imagens**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

_____. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MEIRELES, C. **Os melhores poemas de Cecília Meireles**. 3 ed. São Paulo: Global, 1988.

MELLO, M. B. Lógicas Infantis: É a criança um outro? In: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2009.

MORAIS, J.F.S. **Percursos de uma experiência de formação continuada: narrativas e acontecimentos**. Campinas: 2006. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORTATTI, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Acoalfaplp**: Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2009. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/reaa>>. Acesso em: 12 jul 2015.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBAUS, C. D. Narrativas de vida: fundamentos de uma dimensão metodológica. In: ABRAHÃO, M. H. M. (org.). **A aventura (auto)biográfica: Teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

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

PAES, J. P. **Poemas para Brincar**. São Paulo: Editora Ática, 2013.

PAGNI, P. A. As memórias da infância e as vicissitudes do desejo de sabedoria na experiência educativa: retratos literários e questões filosóficas para educadores. In: KOHAN, W. O. (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PASSOS, M. C. Memória e História de professores: como praticar também é lembrar. In: VASCONCELOS, G. A. N. (org.) **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2000.

PÉREZ. C. L. V. **Professoras alfabetizadoras. Histórias plurais, práticas singulares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (orgs.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

PRADO, G.V.T.; FERNANDES, C.H. Saberes docentes tecidos na escrita: pontos do fazer constituídos na autoria e na interlocução. In: LACERDA, M. P. (org.). **A Escrita Inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009

RIBEIRO, T. **Pensamento, diálogo e formação de professores: a documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

_____. **Saberes-fazeres tecidos em redes cotidianas – alfabetização e formação docente: um falar com o outro**. Monografia entregue à Escola de Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 2011.

_____. SAMPAIO, C. S.; VENANCIO, A. P. **Alteridade, Diferença e Singularidade: Notas para pensar uma alfabetização como experiência**. In: VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2014, Rio de Janeiro. Anais do VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014, v. 1 p. 1 – 13.

ROSA. J. G. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

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

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

_____. VENANCIO. A. P. Práticas Alfabetizadoras: oralidade e escrita no cotidiano escolar. In: CARVALHO, J. R.; ROMÃO, E. S.; BRETAS, S. A. (orgs.). **Alfabetização e letramento: oralidade e escrita em suas múltiplas dimensões**. São Cristóvão: Editora

UFS, 2014.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, J. M. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRRES, J. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1995.

_____. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

_____. **Pedagogia (improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Desobedecer a Linguagem**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 12ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si – estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SUÁREZ, D. H. Docentes, narrativa e investigación educativa - La documentación narrativa de las practicas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, I. Et all. **La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

ZACCUR, E. Metodologias abertas a itêrâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.